



ROSANA FERREIRA

**AS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE
OS PROJETOS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

LAVRAS-MG
2019

ROSANA FERREIRA

**AS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE OS
PROJETOS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Artigo apresentado à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do Curso de
Pedagogia, para obtenção do título de
licenciada.

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS-MG
2019**

Dedicatória

Dedico esse trabalho à Deus, à família , especialmente ao meu pai Antônio Lúcio Ferreira Filho (in memoriam) e também ao meu amigo e irmão Lúcio Ferreira que recentemente partiu desta vida .

Agradecimentos

Agradeço a Deus, a Santa Maria, a minha sobrinha Maria Paula Ferreira Costa pelo cuidado e amizade, a minha irmã Marta Ferreira por dar o notebook, com o qual fiz meus trabalhos, a minha irmã Maristela por toda ajuda e apoio, a minha mãe Maria Helena Pádua pelos lanches e orações, ao meu irmão Lúcio Ferreira por me ajudar em várias situações, a Mariana Ferreira e Pedro Ferreira, ao meu amigo Voight companheiro das horas difíceis, ao Guilherme L. Dias que muito me apoiou, ao meu pai Antônio Lúcio Ferreira Filho que me inspirou com sua retidão, a professora Dra Fernanda Ferrari que brilhantemente ministrou a disciplina de TCC e finalmente a minha orientadora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart com quem tive a honra de trabalhar e que me conduziu com maestria na construção dessa pesquisa.

Epígrafe

“[...] constituímos o mundo basicamente por meio das palavras.”

Rildo Cosson

Resumo:

Este trabalho trata-se de uma pesquisa que tem por objetivo a análise das orientações dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e Caderno de Estratégias da Secretaria do estado de Minas Gerais sobre leitura, além acompanhar a composição escrita dos projetos de leitura literária desenvolvidos nas escolas públicas estaduais de Lavras, com a finalidade de analisar na descrição dos objetivos e do desenvolvimento quais as características predominantes em relação à formação do leitor literário e verificar se há relação com as orientações sobre as atividades de leitura propostas por esses documentos. Para isso, assumiu-se uma pesquisa de campo com foco qualitativo, tendo como procedimento metodológico a análise dos objetivos que norteiam os projetos de leitura, em que selecionamos acompanhar a composição escrita de projetos de leitura desenvolvidos nos últimos cinco anos em duas escolas públicas estaduais, que aceitaram participar da pesquisa. Como fundamentação teórica, apoia-se na concepção de leitura como prática social de Freire (1989), de experiência literária com a reflexão de Manguel (2004), de leitura como produção de sentidos de Goulemot (1996) e de leitura literária de Cosson (2006), entre outros autores que trazem alguns dos importantes conceitos de literatura. Frente as observações iniciais, é possível destacar que os projetos visam a importância da literatura na formação dos sujeitos leitores ao promoverem o envolvimento dos alunos nos projetos de leitura das escolas. Concluímos que os projetos de leitura aproximam as crianças da literatura, favorecendo processo de reflexão que a ação leitora proporciona, atuando como importante agente no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.

Palavras-chave: Leitura literária, Projetos de leitura, Formação do leitor literário, Documentos oficiais, Escolas Públicas.

Summary:

This work is a research that has as objective the analysis of the guidelines of the official National Curricular Parameters, National Curricular Common Base and Strategy Book of the Minas Gerais State Secretariat on reading, besides accompanying the written composition of the reading projects literary studies developed in the state public schools of Lavras, in order to analyze in the description of the objectives and development the predominant characteristics in relation to the literary reader's formation and to verify if there is any relation

with the orientations on the reading activities proposed by these documents. For this, a field research with a qualitative focus was taken, having as methodological procedure the analysis of the objectives that guide the reading projects, in which we selected to follow the written composition of reading projects developed in the last five years in two state public schools , who agreed to participate in the research. As a theoretical basis, it is based on the conception of reading as social practices of Freire (1989), of literary experience with the reflection of Manguel (2004), reading as production of Goulemot (1996) and literary reading of Cosson (2006), among other authors that bring some of the important concepts of literature. In view of the initial observations, it is possible to emphasize that the projects aim at the importance of literature in the training of reading subjects by promoting the involvement of students in the reading projects of the schools. We conclude that reading projects bring children closer to literature, favoring a process of reflection that the reading action provides, acting as an important agent in the process of teaching and learning in literacy.

Keywords: Literary reading. Reading projects. Formation of the literary reader, Official documents, Public Schools.

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	1
2 -CAPÍTULO 1	2
2.1 Concepções de literatura no processo de interação entre o texto e o leitor.....	2
2.2 Concepções de leitura e letramento literário.....	7
3 - CAPÍTULO 2	12
3.1 Dos projetos de leituras às orientações dos documentos oficiais	12
3.2 Os projetos de leitura literária nas escolas publicas estaduais	14
3.2.1 Pesquisa de campo.....	15
3.3 Os documentos oficiais e os projetos de leitura.....	17
3.3.1 Orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	17
3.3.2 Propostas da Base Nacional Comum Curricular.....	19
3.3.3 Caderno de Estratégias da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.....	22
4 - CONCLUSÕES	28
5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa sobre as orientações oficiais disponibilizadas pelo “Caderno de Estratégias da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais” sobre o desenvolvimento de projetos de literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas estaduais da cidade de Lavras, situada em Minas Gerais. Partimos do pressuposto de que a literatura é de fundamental importância na formação de leitores no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita, portanto, percebemos que os projetos de leitura, organizados pelas escolas, são ações mediadoras no processo ensino aprendizagem.

Pensar em projeto de leitura é também pensar na compreensão de leitura, o que nos coloca em proximidade com a concepção defendida por Freire (2001, p.1) ao descrever que “[...] a leitura do mundo precede a da leitura da palavra”. Tal afirmação nos mostra o ato de ler como um ato que ultrapassa a simples decodificação das palavras, que possibilita o processo emancipatório do indivíduo, que pode assumir uma postura crítica e reflexiva perante seu contexto social. Destacamos, portanto, como ferramenta de aprendizagem, a contextualização da leitura com os diversos saberes que o sujeito traz consigo, o que acreditamos ser um importante entrecruzamento que é proporcionado nos projetos de leitura literária nas escolas.

A compreensão de leitura literária promovida pelos projetos de leitura envolvem um trabalho pedagógico pautado numa perspectiva de letramento¹, que é definido segundo Soares (1998) como uso social das práticas de leitura e escrita. Assim, Cosson (2006, p.16) nos traz a pluralidade desse letramento destacando o letramento literário e sua grande importância como agente responsável por “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Entretanto, o autor nos alerta “[...] para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da escolarização, [...] promovendo o letramento literário. (COSSON,2006, P.17)

Se um momento da leitura caracteriza-se pela decodificação das palavras, destacamos outro momento se identifica pelo ato de estabelecer relação de sentidos, de significação com código já decifrado, de acordo com Manguel (1997, p. 33) “[...] nossa

Cf. Glossário Ceale UFMG, que segundo Bicalho, esclarece que a “leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos”.

sensação de leitura está relacionada com a continuidade do texto sobre a página [...] e não com o movimento real dos olhos [...]", é afirmado no texto *Leitura das Sombras*, em que fala sobre o sentido desenvolvido nesse momento de diálogo com a leitura.

Ainda sobre o sentido, Goulemot (2001, p.116) afirma que "A cada leitura, o que foi lido muda de sentido, torna-se outro", o nos remete a pensar que a leitura não é estática estando sempre em movimento, ainda que seja o mesmo texto. Koch e Elias (2007, p.9) que concordam ao afirmarem que "[...] a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes [...]", e ainda questionam: "o que é ler? Para que ler? Como ler?", cujas respostas variam de acordo com o sujeito, a língua, texto e sentido adotado.

Neste sentido, ao percebemos a importância da compreensão de leitura na organização dos projetos de literatura literária, que são realizados nas escolas, optamos, então, por fazer uma pesquisa de campo. Para isso, utilizamos como procedimento metodológico de coleta de dados a partir da realização de entrevistas com as supervisoras de duas escolas públicas estaduais, localizadas na cidade de Lavras, Minas Gerais, e também análise documental descrita do documento "Caderno de estratégias da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais". Com o propósito de investigar quais as orientações estão disponibilizadas aos professores sobre a elaboração dos projetos de literatura literária desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental I de cada escola, com a finalidade de analisar as características predominantes nesses projetos em relação à formação do leitor literário e verificar se há relação entre as ações das professoras e as orientações sobre as atividades de leitura propostas pelos documentos oficiais.

2 CAPÍTULO I

2.1 Concepções de leitura no processo de interação entre o texto e o leitor

No intuito de ampliar as discussões e conceitos sobre a ação de ler, trazemos diferentes autores que apresentam uma reflexão sobre a temática. Iniciando com Queirós (2012, p.90), ao descrever que o "fundamental, ao promover a leitura é convocar o sujeito a tomar conta de sua palavra". Uma afirmação que nos leva a crer que o indivíduo estimulado ao ato de ler se apropria de um empoderamento da voz, que lhe trará autonomia e o retirará do isolamento que caracteriza quem não é alfabetizado. Portanto, quando o indivíduo se apropria da leitura, inicia sua caminhada em direção aos saberes e consequentes reflexões que o levarão a consciência de seu potencial, além de apontar que a leitura é um desvendamento que

perpassa o que já foi escrito. Assim, a “[...] iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que já estão escritas. É mais para promover o leitor à decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende [...] consumi-lo”. (QUEIRÓS, 2012, p.90)

Em nossa reflexão trazemos um dos aspectos importantes evidenciado pelo autor que é sobre a relação da criança com livro, relação essa em que o livro é pensado como objeto e manipulado como fonte de aprendizagem, já que a leitura desvenda para o mundo e seus fenômenos, se apropriando de letras e ilustrações. Deste modo, Queirós (2012, p.92) afirma que “Toda criança faz do livro, [...], um objeto de felicidade. Ela desconfia, [...], o que o livro tem a dizer, e toda a infância quer também decifrar o mundo, entender seus fenômenos”, sendo que essas possibilidades somente são possíveis devido a liberdade que é apropriada pelo indivíduo através do livro.

Entretanto, mesmo considerando todas as benesses que a leitura nos traz, o autor ainda aponta que somos uma sociedade em que o livro não é considerado essencial, e é nesse contexto as escolas utilizam o livro somente para ensinar, e não para possibilitar o conhecimento de mundo. Para Queirós (2012, p. 93) “Cada dia mais a escola se distancia da autonomia do aluno e menos confia em sua capacidade de reflexão”, portanto, para ele, os alunos não são considerados sujeitos capazes de reflexão e, conseqüente, autonomia que na visão do autor, além de levar a liberdade, possibilita a invenção e reinvenção do mundo, que conduz leitura afora.

Neste sentido, pode-se entender atividade de leitura literária como “agente” facilitador de discussões acerca do mundo e a leitura didática como modelo para aprendizagem, tão somente, segundo Queirós (2012, p. 93) “O livro didático ‘ensina’, enquanto o livro literário possibilita discutir o destino. A criança é que elege a sua leitura e atribui ao objeto livro o que ele tem a lhe dizer”, e para além dessa inteiração, percebemos as várias as funções atribuídas à leitura feita para uma criança, e entre elas podemos destacar o encantamento pela leitura, o diálogo com a fantasia, o deslumbramento com o som e o ritmo das palavras, criando e aproximando de situações de uso da imaginação e do afeto entre as pessoas.

De acordo com Queirós (2012, p.99) “Muitas são as funções que podem ser atribuídas ao ato de ler história[...].Desde de seduzi-los pela leitura e para a leitura[...], até a relação que se estabelece entre as pessoas”. Podemos afirmar que toda essa dinâmica que acontece entre o sujeito e a leitura será crucial na transformação em sujeito-leitor.

Um aspecto importante nessa formação do leitor é o lugar que a mídia ocupa no cotidiano da criança, dentro da família e fora dela, no caso Queirós (2012, p.94) discute a

questão da televisão: “[...] todos da família diante da televisão. Por que ler se na minha casa ninguém lê? Por que ler se a televisão não me demanda esforços?”, e ainda reflete sobre a relevância do texto literário, pois através das histórias podemos dialogar com a realidade. Se antes tínhamos apenas a televisão, hoje temos uma rede multimídia que configura outros modos de relação e de interação entre o leitor e a leitura.

A sociedade está em mudanças e a atividade de leitura também, o que desperta cada vez mais a curiosidade das crianças. Para Queirós (2012, p.94) “Trazemos para o pensamento e a ação coisas que jamais mencionamos, jamais pronunciamos. Nossas fantasias [...]”, além de relatar qual é o papel do professor na construção de sujeitos leitores, para Queirós (2012, p.95), “Se o professor é leitor, [...] lê para seus alunos, se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos fantásticos, também os alunos vão desejar ser leitores”. Por isso, esta reflexão nos traz a percepção da importância das ações de leitura que ocorrem nas escolas e nos aproxima das atividades que possibilitam a formação do leitor. Entretanto, é necessário o cuidado com a leitura apresentada, pois, a criança não terá interesse pelo que já conhece, porque “Ler é um trabalho que exige entendimento, descoberta e confronto”. (QUEIRÓS, 2012, p.95).

Diante de suas muitas experiências e devido ao fato de ter se aproximado de vários saberes em diferentes contextos, Manguel (1997) revela suas percepções sobre a transformação do texto, que uma vez absorvido pela mente por meio do campo visual, terá as palavras processadas por cada indivíduo de acordo com suas vivências, ao que chamamos de leitura, Manguel (1997, p.27) questiona: “De que forma as coisas vistas, as substâncias [...] que chegam através dos nossos olhos ao laboratório interno, [...] letras se tornam legíveis?”.

Essas vivências incorporadas são denominadas pelo autor como um repositório que se relaciona com as sensações que temos ao absorver o texto e nos leva a internalização do sentido percebido após a decodificação das palavras. Porém, sob o prisma da corporeidade relacionada à leitura, entendemos que essa não precisa, necessariamente, ser realizada através dos olhos como, por exemplo, no caso da contação de histórias para crianças ou a leitura em voz alta para uma pessoa cega, que conseguem compreender o sentido do que foi lido e completam o seu próprio processo de leitura, mesmo sem o auxílio da visão como ferramenta.

Neste percurso, destacam-se algumas pesquisas que, ao longo da história, tiveram como intenção descobrir qual é o mecanismo interno do processo cognitivo de funcionamento da leitura, desde a decodificação do texto, até a interpretação e significados atribuídos por cada indivíduo. Nesse prisma, colocamos a reflexão de Manguel (1997, p.27) “O que é, na verdade o ato de ler?”.

Longe de uma pesquisa de aspecto intrapsíquico, mas numa dimensão social da leitura, nos colocamos à luz de Paulo Freire (2001, p.1) que nos esclarece sobre a importância desse ato de ler ao afirmar que a leitura é constituída pelos sujeitos a partir de suas experiências, afetos e imaginação. Portanto, se entendemos que a “[...] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 2001, p.1)

O autor acredita que a significação de um texto pelos indivíduos leitores é imprescindível para seu entendimento, para a memorização e, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem. Segundo Freire (2001, p.4), “Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la”, o que nos permite dizer que os projetos de leitura são ferramentas importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Em outro importante aspecto a ser considerado, Freire (2001, p.6) posiciona-se sobre o empoderamento que sujeitos adquirem nos atos de leitura, como por exemplo: “[...] a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não é associada sobretudo a certas práticas [...] políticas de mobilização e organização [...]”, enfatizando o poderio da leitura contada ou lida.

Ainda em uma dimensão social do ato de ler, destacamos os sentidos desenvolvidos durante as práticas de leitura, de acordo com a perspectiva de Goulemot (2001, p.108), ao definir que “Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências”, percebendo a leitura como um processo contínuo, em que o sentido não será o desejado pelo autor, mas será o sentido construído pelo leitor, entendendo que “Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido”. (GOULEMOT, 2001, p.108)

Nesta dimensão, o autor destaca também dois importantes aspectos a serem considerados na formação do leitor que são o da “biblioteca interior” que cada indivíduo leitor traz consigo, comparando um livro lido com o outro que está lendo Goulemot (2001, p. 113) “Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e dados culturais” e a presença de uma “cultura coletiva”, que são os valores presentes na obra, o que nomina como biblioteca cultural “[...] serve tanto para escrever quanto para ler. Chega mesmo a ser, [...], a condição de possibilidade de construção do sentido”. (GOULEMOT, 2001, p.115)

Intencionando conhecer mais a respeito da leitura, sob o prisma da Linguística, introduzimos, as autoras Koch e Elias (2007, p.9) que questionam: “O que é ler? Para que ler? Como ler?”, questões essas que poderão ser respondidas de diferentes modos à partir da concepção de quem é o sujeito leitor, qual a língua em que se apresenta a leitura, qual o texto e o sentido que serão adotados de acordo com essas informações.

As autoras afirmam que, de acordo com as circunstâncias, o foco demonstrado está na interação autor-texto-leitor que, segundo Koch e Elias (2007, p.10), “na concepção interacional [...] da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais/ sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto”, em que, o contexto sociocognitivo permeia a comunicação entre os participantes do processo de interação. Além de apontar que se deve levar em conta os elementos linguísticos, como forma de organização e a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos no interior do texto “[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos[...]”. (KOCH; ELIAS, 2007, p.11)

Ainda sobre a interação autor-texto-leitor, percebemos o papel do leitor que enquanto construtor de sentidos, utiliza, para tanto, de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação, culminando em um processo de leitura crítico e avaliativo como o escrito. O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, (PCN), descreve que um “[...] leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua”, como também, aquele que “consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade”. (BRASIL, 1998, p. 15).

Diante das indicações dos PCN de Língua Portuguesa, percebemos a necessidade do estudo de estratégias que sirvam de ferramentas no desenvolvimento das práticas literárias. Como afirmam Koche Elias (2007, p.13) “Essa concepção de leitura põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para construção de sentido, vem [...] alimentando muitas pesquisas [...] sobre a importância para o ensino da leitura”.

Nesta direção teórica, Koch e Elias (2007, p.18) ressaltam que “[...] estabelecemos relações entre nossos conhecimentos [...] constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, [...] perguntas relacionadas com seu conteúdo”. Em outras palavras, além de criticarmos, processarmos, assim, dirigimos e autorregulamos nosso processo de leitura, mobilizamos a ativação do conhecimento e percebemos que ao acessarmos o texto acessamos também os valores internalizados durante nossa vivência.

Entretanto, entendemos que o sentido é próprio de cada leitor, pelo fato de se “Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro, implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto”. (KOCH; ELIAS, 2007, p.21)

Sobre o texto, as autoras relatam que a partir do momento em que esse foi escrito, ganha existência própria, independente do autor, interferindo, assim, nos vários sentidos que serão constituídos pelos sujeitos leitores, “[...] as circunstâncias da escrita (contexto da produção) podem ser absolutamente diferentes das circunstâncias da leitura (contexto de uso [...])”. (KOCH; ELIAS, 2007, p.32)

Diante disso, podemos definir o ato de ler como um testemunho oral da palavra escrita, em que é fundamental para a formação dos processos de interação social e, ainda, atende a diversas finalidades e interesses pessoais. As atividades de *leitura* tornam-se parte essencial no processo educacional, impactando ou contribuindo no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos sujeitos.

2.2 Concepção de leitura literária e letramento literário

Nesta seção, trazemos alguns conceitos sobre letramento, letramento literário e literatura infantil, além dos apontamentos dos estudos de Cosson (2006, 2007, 2016) sobre o trabalho com a literatura em sala de aula. Iniciamos com o conceito que o autor apresenta sobre letramento: “Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas”, o que leva a perceber os vários níveis de letramento em nossa sociedade. (COSSON, 2006, p.11)

Quanto ao letramento literário, Cosson (2006, p.12) o define como, “[...] processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas [...], uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Sendo que para esse trabalho utilizaremos o letramento literário no sentido da escolarização da literatura.

As considerações de Cosson (2007, p.21) sobre o trabalho com a literatura no ensino fundamental, ressaltam que “[...] a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto que apresente parentesco com a ficção ou poesia”, em que, a linguagem e a temática irão prevalecer no que diz respeito aos interesses da criança. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e divertidos. Desse modo, o autor percebe a necessidade de aproximação do aluno com a literatura que não seja exclusivamente de uso didático, pois,

segundo o autor “ [...] afirma-se que apenas pelo contato com um grande e diverso número de textos, o aluno poderá desenvolver sua capacidade de comunicação”. (COSSON, 2006, p.21)

Cosson (2006, p.22) ainda aponta a fragilidade do ensino da literatura no ensino fundamental, que, muitas vezes esse é engessado pelo livro didático, pelo fato de apresentar “[...] textos incompletos, fichas de leituras e debates em sala de aula), o que acarreta uma perda no prazer da leitura”. Outra observação do autor é no que diz respeito a falência do ensino da literatura causada por dois elementos: a falta de um objeto próprio de ensino, nesse caso são os educadores que se prendem aos programas curriculares com uma noção conteudística, e a maneira de ensinar, que se acorrenta ao círculo da reprodução e da permissividade, “[...] que permita que a literatura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”. (COSSON, 2006, p.23)

O autor afirma que é essencial que a leitura seja organizada em torno da formação do aluno e que a literatura tem um papel que deve ser cumprido no contexto escolar e, assim sendo, concebe o letramento literário como responsabilidade da escola. Diante do contexto escolar, o autor aponta quatro fatores relevantes quanto à seleção dos textos a serem utilizados na leitura literária, como, os ditames dos programas que determinam a seleção dos textos para fins educacionais, a legibilidade dos textos, em que, a linguagem deveria ser escolhida de acordo com a faixa etária dos grupos participantes, as condições oferecidas para leitura literária na escola, cabedal de leituras do professor. (COSSON, 2006, p.23)

Esses fatores se interligam das mais variadas maneiras, dentro e fora da escola, e, diante deles, Cosson (2006) problematiza sobre como selecionar os textos para o letramento literário. O autor defende um processo democrático, no qual deve-se usar critérios que contemplem a diversidade cultural e os valores da comunidade, sem, no entanto, apagar totalmente as obras que não foram selecionadas, ou seja, excluir as obras cânones previamente escolhidas, de modo que entre o “[...] que fazemos é selecionar dentro desse recorte o nosso próprio recorte”. (COSSON, 2016, p.34)

Cosson (2006, p.35) ainda propõe a combinação de três critérios de seleção de textos, sendo que no primeiro o professor não deverá desprezar a leitura cânone, já que, é nela que se encontra a herança cultural de sua comunidade, no segundo o professor deverá se apoiar na atualidade do texto e no terceiro critério o professor deverá aplicar o princípio da diversidade, que resultará na discrepância entre o conhecido e o desconhecido.

Assim, selecionado o livro, o autor defende que é preciso trabalhá-lo, adequadamente em sala de aula, então procurar esclarecer como se processa a leitura, além de explicitar que

nesse processo e nas mais variadas ações encontra-se a leitura. Como aponta Manguel (1996), “[...] todos eles compartilham com os leitores arte de decifrar e traduzir os signos”, informando que uma “[...] expansão do significado da leitura encontra paralelo no extraordinário interesse que ela tem despertado em diversas áreas”. (COSSON, 2016, p. 38)

Em se tratando de leitura como um fenômeno cognitivo e social, Cosson (2016) divide as teorias sobre leitura em três grupos, sintetizado por Leffa (1999), sendo que “o primeiro grupo está centrado no texto e nesse caso, ler é um processo de extração do sentido que está no texto”, no “[...]segundo grupo toma o leitor como centro da leitura[...] o ato de atribuir sentido ao texto [...] partem do leitor para o texto”. O terceiro grupo em que as teorias são conciliatórias “[...]o leitor é tão importante quanto o texto, sendo que a leitura é o resultado de uma interação”. (COSSON, 2016, p. 39)

Diante desses três modos de compreender a leitura não podemos deixar de pensar na linearidade do processo, que o autor divide em etapas. Segundo Cosson (2016, p. 20), “A primeira etapa consiste na “[...] antecipação [...] que o leitor realiza antes de penetrar no texto”, em que [...] são relevantes tanto os objetivos da leitura [...] quanto os elementos que compõe a materialidade do texto, como a capa o título, o número de páginas, entre outros”. Já a segunda etapa é a decifração, em que o leitor entra no texto através das letras e das palavras, sendo que, o leitor iniciante de um maior tempo para decifração e o leitor maduro decifra o texto com maior fluidez. Finalmente, temos a terceira etapa que é a da interpretação, em que o leitor estabelece relações enquanto processa o texto e essa interpretação fecha o primeiro e imediato ciclo da leitura.

O autor indica três estratégias a serem utilizadas nos projetos literário, sendo que na primeira Cosson (2016, p. 48) “[...]se faz na alternância entre atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita e registro”. Na segunda estratégia, segundo Cosson (2016, p.49), o professor deve mediar “[...] as atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos”. A terceira e última estratégia é a do portfólio, em que, as diversas atividades desenvolvidas pelos alunos são registradas em um portfólio que possibilitará a comparação das atividades iniciais com as últimas, demonstrando a visualização do crescimento alcançado.

Cosson (2016) apresenta ainda duas sequências que sistematizam a abordagem do material didático em sala de aula, integrando as três estratégias, a sequência básica e a sequência expandida.

A sequência básica tem como **motivação** os laços estreitos que os alunos estabelecerão com o texto que se vai ler a seguir e o posicionamento desses diante de um tema, tendo como consequência a aproximação dos mesmos, após a motivação o autor nos expõe como pode ser feita a **introdução** na qual o professor apresentará o autor e a obra sem o excesso de detalhes evitando fazer síntese da história. O próximo passo é o da **leitura** que deve ser direcionada, pois tem um objetivo. Quanto a escolha da leitura, caso o professor escolha um pequeno texto, esse pode ser lido em sala de aula pelos alunos, entretanto, se o professor escolha um livro, esse pode ser lido com intervalos, ou seja, deve-se marcar um período para que todos os alunos leiam um capítulo em casa para que posteriormente sejam feitas em sala de aula atividades nas quais o professor terá um diagnóstico da etapa de decifração do processo. A seguir virá a **interpretação** que será afetada por várias questões como, a história do aluno, suas relações familiares e tudo o que constitui o contexto da leitura “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”. (COSSON, 2016, p. 65)

O autor ainda esclarece que quando a interpretação é compartilhada, no contexto escolar, os leitores ganham consciência de que são participantes de uma coletividade e essa coletividade amplifica seus horizontes de leitura ampliando os sentidos construídos individualmente, e que ao fazer registro dessa interpretação deve-se considerar importante “[...] fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar”. (COSSON, 2016, p. 68)

Já na sequência expandida, o autor nos traz como **motivação** a estratégia em que o professor selecionará recortes de jornais e revistas ou utilizará piadas ou charges sobre a temática do livro e a seguir dividirá os alunos em grupos para que discutam e se apropriem do assunto o que será uma preparação para a leitura do texto literário. O próximo passo é a **introdução** que será a entrada para o texto do livro, cuja a temática poderá ser refletida e analisada. O professor também possibilitará o aproveitamento do acervo da biblioteca quanto as edições de outros exemplares, permitindo aos alunos a percepção sobre as indicações de cada edição. Outra alternativa para a introdução é a leitura das primeiras páginas do livro que será utilizado, para a apresentação dos personagens principais. Quanto à **leitura**, esta deverá ser feita extraclasse de modo dialógico, em que os prazos estabelecidos para a leitura sejam negociados entre professore e alunos e marcados os intervalos. Cosson sugere três intervalos, sendo uma canção utilizada no primeiro, um conto no segundo e uma imagem no terceiro,

intencionando “[...] mostrar ao professor que não limites ou imposições rígidas na seleção de textos”. (COSSON, 2016, P. 83)

O autor, a seguir, indica que essa sequência deve conter duas fases de interpretação. A **primeira interpretação** destina-se a uma interpretação global da obra, em que os alunos terão a liberdade de expressarem sobre o que pensam da obra ida sem restrições de forma. Outro aspecto importante nessa sequência é o da **contextualização** que se apresenta como: contextualização teórica que procura torna explícitas as ideias que são encenadas na obra; contextualização histórica que abre a obra para a época que ela encena ou período de sua publicação; contextualização estilística que está centrada nos estilos da época; contextualização poética que responde pela estruturação ou composição da obra; contextualização crítica que trata da recepção do texto literário; contextualização presentificadora que chama a atenção do tema da obra e suas relações com o tempo presente; contextualização temática Cosson (2016,p.90) que “[...] retoma o caminho “natural” do leitor que, sem compromisso com o saber literário, comenta com um amigo ou alguém próximo a sua última leitura, falando do tema[...]”, também realça que a contextualização não deve ser resumida nessas sete propostas, pois poderão ser “[...] ampliadas, divididas e reconfiguradas de acordo com o trabalho realizado.” (COSSON, 2016, p. 90)

A **segunda contextualização** tem por objetivo uma leitura mais profunda de um dos aspectos da obra, centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico. A contextualização pode estar ligada direta ou indiretamente com a interpretação. Na ligação indireta o aluno faz separadamente o estudo do contexto e a leitura da obra. Já na ligação direta a contextualização e a segunda interpretação são feitas como atividade única, entretanto, o autor aponta outra possibilidade de ligação direta que pode ser feita através de projetos em que o professor deverá pedir a formalização desse projeto, com apresentação de título, de objetivo, justificativas, procedimentos, cronogramas e bibliografia. O grau de elaboração desse projeto dependerá da série e faixa etária dos alunos.

Depois desses movimentos, o autor apresenta a **expansão** que se trata das relações textuais, que segundo Cosson (2016, p. 94) “[...] busca destacar as possibilidades de diálogos que toda a obra articula com os textos que a precederam ou que lhe são contemporâneos ou posteriores”, outro aspecto da expansão é o diálogo que o leitor estabelece entre duas obras, comparando-as entre si.

Em qualquer das sequências o autor esclarece que existem várias tarefas de escrita e evidência que “[...]o que se pretende é que a escrita esteja sempre acompanhando a leitura”. (COSSON, 2016, p. 105)

Quanto a **avaliação** o autor orienta que nas atividades de literatura é preciso romper com as práticas e concepções de testes avaliativos que pouco tem a ver com o letramento literário, e desse modo, “[...] é a literatura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las”. (COSSON, 2016, p.113)

Diante da perspectiva de letramento literário, no próximo tópico apresentamos as orientações dos documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais e do Caderno de estratégias da Secretaria do estado de Minas Gerais, e como são observados nos projetos de literatura literária nas escolas.

3 CAPÍTULO II

3.1 Dos projetos de leituras às orientações dos documentos oficiais

Intencionando dar um maior esclarecimento acerca da temática de nosso estudo, optamos inicialmente por apresentar a revisão de literatura que envolve um levantamento das produções científicas que discutem sobre a temática da leitura, da leitura literária e dos projetos de leitura nas escolas, ou seja, uma revisão bibliográfica.

Dentro do levantamento bibliográfico, Salvador (1986) orienta que sejam realizadas as seguintes leituras: de reconhecimento do material bibliográfico; exploratória; seletiva; reflexiva ou crítica; que irão nortear os conceitos e reflexões do objeto estudado, em nosso caso, a concepção de leitura.

Para melhor conhecer a realidade dos projetos de leitura desenvolvidos nas escolas, assumimos uma pesquisa de natureza descritiva, com foco qualitativo, tendo como procedimento metodológico a pesquisa de campo e uma análise documental. Sobre a pesquisa com base qualitativa, Minayo e Sanches (1993, p. 244) afirmam que “[...] realiza uma abordagem fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores[...] e as relações tornam-se significativas”.

Deste modo, ao nos aproximarmos das escolas, tivemos uma visão da realidade sociocultural do contexto escolar, o que pode contribuir para a compreensão de como foram pensados, organizados e concretizados tais projetos e verificar se há relação com as orientações descrita nos documentos oficiais.

Outra afirmação de Minayo e Sanches (1993, p.245) é a de que o “[...] material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnica, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”, afirmação essa que será utilizada na observação da fala das supervisoras entrevistadas nas pesquisas.

Existem variadas técnicas e métodos de análises do material qualitativo, mas para Ramognino (1982, p.59) três dimensões são essenciais para um trabalho epistemológico social “A dimensão simbólica que contempla os significados dos sujeitos; a histórica que privilegia o tempo consolidado no espaço real e analítico; e a concreta que refere-se estruturas e aos atores sociais da relação”, dimensões essas que podem ser percebidas na pesquisa, uma vez que, observamos quais os significados dos projetos de leitura literária para os sujeitos envolvidos, o tempo em que ocorreram os eventos correspondente aos últimos cinco anos e a descrição da estrutura e contexto social sob o qual se organizam as atividade dos projetos.

Definindo agora a pesquisa de campo o que segundo Fuzzi (2010, p.32) é a “[...] observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e [...] à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica [...], objetivando compreender e explicar o problema pesquisado” e a luz dessa definição nos embasamos para a aplicação dessa metodologia em nosso trabalho.

Durante a realização de uma ação investigativa, segundo Goulart (2009, p.2), “o que ocorre é uma pluralidade de ações, que envolvem um pesquisador e sua pesquisa”. Certos disso, compreendemos as várias ações que envolvem os procedimentos metodológicos e teóricos deste estudo, como a revisão de literatura, a coleta de dados e a análise e a redação da pesquisa.

Dentro dessa pesquisa de campo, optamos por realizar um levantamento dos documentos oficiais e verificar o que trazem sobre a temática dos projetos de leitura, nos dedicamos a uma análise descritiva do “Caderno de Estratégias da Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais”, que Fonseca (2002, p.20) define ser um procedimento metodológico em estudos exploratórios e descritivos, como foi o caso de nossa procura por projetos de leitura literária dentro das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental . Nossa pesquisa foi previamente aprovada pelo COEP, com o Parecer de número: 2.227.921, e a ferramenta utilizada é a de entrevista, que será com as supervisoras e com as Professoras de Ensino de Uso da Biblioteca das escolas.

3.2 Os projetos de leitura literária nas escolas públicas estaduais

Nesse t3pico faremos uma reflex3o sobre os projetos de leitura desenvolvidas nas escolas p3blicas estaduais. Segundo Carneiro(CEALE -UFMG) projetos de leitura s3o “considerados importantes estrat3gias de aproxima3o entre leitor e livros, com o objetivo de desenvolver o senso est3tico e o gosto pela leitura. Uma maior intera3o com os livros de literatura amplia o repert3rio de hist3rias das crian3a s[...]”. Sendo assim, tais projetos agem com uma importante ferramenta na constru3o de sujeitos leitores, pois, al3m de contextualizar a crian3a em suas viv3ncias, tamb3m pode ser visto como um agente alfabetizador.

Em nossa pesquisa apontamos v3rios autores e seus v3rios conceitos sobre a leitura e suas benesses, entretanto, apresentamos Souza (2014, p.8) defendendo que “a abordagem das estrat3gias de leitura organizada intencionalmente cria o contexto necess3rio para o ensino do ato de ler”. Os projetos s3o formas organizadas intencionalmente, assim como “As a3o es metacognitivas sobre o ato de ler levam o aluno a pensar sobre o que l3e, como e para qu3e l3e, promovendo a compreens3o do texto lido, assim como a apropria3o de seu cont3udo.” (SOUZA, 2014, P.8)

Segundo Souza(2014, p.8) , as estrat3gias utilizadas nos projetos de leitura tem resultados que:

[...]apontam para a contribui3o das a3o es mediadoras por meio das estrat3gias no processo de apropria3o do ato de ler, como pr3tica culturalmente constitu3da; a experi3ncia dos sujeitos permite o desenvolvimento da autonomia. Formam-se neles a3o es de norteamento de objetivos e a capacidade de propor finalidades cognoscitivas mais complexas e alcan33-las no processo da Atividade de explora3o transformadora.

S3o v3rios os modos de se planejar e executar os projetos de leitura, que dependem dos atores que ir3o participar, como secretaria de educa3o, professores, alunos, etc. sendo que o foco de nosso estudo os projetos realizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas p3blicas estaduais, a seguir apresentamos nossa coleta de dados realizadas em campo, por meio de entrevistas com as supervisoras de duas escolas p3blicas estaduais da cidade de Lavras.

Na cidade de Lavras constam 10 escolas p3blicas estaduais, mas somente duas escolas se prontificaram a realizar a pesquisa.

3.2.1 Pesquisa de Campo

Em nossa pesquisa, visitamos duas escolas da rede estadual de ensino, que trataremos como escola A e B. A escola A fica localizada em um bairro próximo a zona central da cidade de Lavras, cuja a clientela é proveniente de bairros da periferia e poucos são os alunos do mesmo bairro da escola. Trata-se de uma escola grande, com salas amplas e arejadas, quadras e pátios grandes. Atende desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

O trabalho de campo foi realizado por meio de entrevistas com a supervisora da escola e a PEUB (Professora de Ensino de Uso da Biblioteca), em que a supervisora nos informou que conhecia somente os projetos atuais, porque estava na escola havia pouco tempo e sua antecessora não deixou nenhum registro dos projetos realizados, ali, anteriormente. Informou também que foi feito um pequeno projeto para a comemoração do dia do livro, quando foram feitas leituras de livros escolhidos pelas professoras e, posteriormente, confeccionados fantoches para a dramatização da história lida. Também nos relatou que todas as crianças participaram, desde a escolha do livro, que foi lido em sala, até a confecção dos fantoches e ensaio do teatro. Relatou-nos que não houve custo algum, pois, a escola já possuía o material necessário, e que as crianças gostaram muito desse pequeno projeto, que foi uma iniciativa dela. Quando perguntada sobre a eficácia do projeto e a supervisora nos informou que, segundo as professoras, ocorreu uma grande aproximação entre as crianças e os livros, facilitando, principalmente, na alfabetização das crianças das série iniciais.

Já na entrevista com a PEUB, essa nos relatou que também estava na escola a pouco tempo e que seguia o “Caderno de Estratégias do Estado de Minas Gerais”. Relatou também que o projeto atual, consistia em entregar um livro diferente para cada criança em fase de alfabetização, pelo período de uma semana, período esse que ela poderia ler se conseguisse e caso isso não fosse possível, a criança poderia pedir para algum membro da família que lesse a história para ela. Passada a semana de empréstimo dos livros, as crianças, duas por vez, os devolviam e faziam o reconto da história lida para a PEUB e esta pedia para que identificassem algumas palavras ou letras, contribuindo assim com a alfabetização.

No período da entrevista, percebemos que as crianças chegavam na biblioteca ansiosas pela troca dos livros e pelo reconto que faziam de forma espontânea e prazerosa. A PEUB nos relatou que as professoras das classes diziam que a hora da troca de livros era o tempo mais esperado da semana, sendo que as crianças, depois do projeto, passaram a se interessar mais pela leitura, além de manifestarem o desejo de aprender a ler, mais rapidamente, como fruição das obras ofertadas.

Também nos explicou que uma vez por semana, de modo organizado em uma turma por vez, as crianças ficavam durante uma hora na biblioteca para leitura e aprendizagem sobre temas na biblioteca.

Outro relato importante foi a resposta de nossa questão sobre as crianças que ainda não estavam alfabetizadas, mesmo participando do projeto, quando a PEUB apontou que o processo de leitura era descontínuo, pois, as crianças faltavam muito, e que a escola nada podia fazer com relação à estas faltas.

Apresentando agora a escola B, nosso segundo campo de pesquisa, trata-se de uma escola de porte médio, localizada em um bairro fora do centro da cidade de Lavras, que possui como clientela os alunos do bairro onde se situa. Em entrevista com a diretora, que apesar de ser novata na escola, nos informou que esta contava com alguns projetos de leitura, alguns pequenos de iniciativa das professoras de sala de aulas e outros que a PEUB elaborava, sempre pautados no Caderno de Estratégias do Estado de Minas Gerais. Tivemos acesso ao projeto “Leitura em Família”, iniciativa de uma professora do 2º ano, que duraria durante todo o ano. Nesse projeto todos os alunos levariam um livro para ser lido em conjunto com a família, e o reconto, escrito, deveria ser registrado em um caderno próprio. Ao final do ano, haveria uma reunião entre alunos, família e professora, em que, seriam apresentados os registros feitos pela família e alunos, envolvendo a comunidade. Nessa reunião haveria uma reflexão sobre o desenvolvimento do projeto e sua eficácia quanto a alfabetização e formação de leitores, com a participação de todos os envolvidos.

Após a entrevista com a diretora, fomos a biblioteca para registrar qual seria o projeto que envolvia a PEUB, e esta nos relatou que mensalmente se desenvolviam projetos que envolviam a escola toda. Nesses projetos um mesmo livro era partilhado durante todo o mês, na biblioteca, em um horário estipulado para cada turma, sendo que, cada aluno da turma lia uma parte do livro ofertado. Ao final de cada mês, com o livro todo lido, havia uma culminância com um teatro, ou filme baseado no livro, ou reconto escrito por todos os alunos, em uma reunião onde a escola oferecia um lanche especial. Perguntamos a respeito do custo e a PEUB relatou que este não existia, pois os livros utilizados eram do acervo da biblioteca, os materiais para o teatro eram simples da própria escola e o lanche era confeccionado com os recursos que a escola dispunha. A PEUB se comprometeu em enviar todo o projeto por email, entretanto, apesar de meus esforços, não consegui o acesso a esse projeto.

Assim como na escola A, na escola B existe um horário semanal, para cada turma na biblioteca, onde a dinâmica dos projetos se desenvolve.

Outro aspecto importante é o fato das escolas serem livres para desenvolverem suas estratégias de formas diferentes e de acordo com seus contextos, entretanto, os projetos são pautados pelo “Caderno de Estratégias da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais”.

3.3 Os documentos oficiais e os projetos de leitura

Em nossa pesquisa percebemos que os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular são norteadores do “Caderno de Estratégias da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais”, citado e utilizado pelas PEUB (Professora de Ensino de Uso da Biblioteca). Como pontos principais e comuns aos documentos, apresentamos as orientações quanto: as práticas de leitura; ao tratamento didático e aprendizagem inicial da leitura; a contextualização da leitura com o ambiente ao qual a escola pertence. Outro apontamento importante é a formação do sujeito leitor reflexivo, autor de sua vida e vivências. Diante disso, faremos uma breve apresentação dos aspectos citados nos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, para em seguida apresentarmos a análise descritiva do “Caderno de Estratégias da Secretaria do Estado de Minas Gerais”.

3.3.1 Orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos federais, elaboradas pelo Governo Federal, publicados no ano de 1997, na intenção de auxílio para os educadores, no que diz respeito ao planejamento das aulas e das metodologia a serem utilizadas, além do reconhecimento da participação efetiva do aluno e do professor que deve prover recursos necessários à formação desse aluno, facilitando assim o processo ensino-aprendizagem na escola.

Como objetivo Geral acerca da leitura os PCN orientam que se deve “[...] valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos”. (BRASIL, 1997, p.32).

O documento trata a seguir da “Prática de Leitura”, um exercício constante de leitura que possibilita ao sujeito selecionar, refletir e entender o que lê e do “Tratamento Didático”,

no qual que serão utilizadas estratégias para escolha das leituras que deverão contemplar uma diversidade de gêneros.

Quanto a “Prática de Leitura” o documento orienta, Brasil (1997, p.41) “O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores”, ou seja, a possibilidade de escrita está diretamente ligada na prática de leitura, porém, “Não se trata, evidentemente, de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia”. (BRASIL, 1997, p.41).

Ainda sobre a prática os PCN afirmam que “Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra” (BRASIL, 1997, p.41). Trata-se de uma atividade que implica, “[...] compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos[...]”, então, entendemos que o leitor fluente deve não somente decifrar o código, como também, conseguir analisar o texto escrito, “[...] formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos lidos[...]” (BRASIL, 1997, p.41)

Quanto ao **Tratamento Didático** os Parâmetros orientam sobre a leitura, “Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la” (BRASIL, 1997, p.41). Ou seja, trabalhar com os diferentes objetivos, modalidades dos textos e formas de leitura em função dos diferentes gêneros, além da utilização de estratégias de leitura “Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação [...] recurso para construir significado enquanto se lê”. (BRASIL, 1997, p.41)

Outra orientação dos PCN é sobre o **Aprendizado Inicial da Leitura**, alertando a errônea concepção das escolas de que ler é decodificar, transformar em sons as letras e como consequência dessa prática a compreensão do texto virá naturalmente. Mediante esse fato o documento descrever que “[...]a escola vem produzido grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com [...] dificuldades para compreender o que tentam ler”, assim, é necessário “adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura”. (BRASIL, 1997, p.42)

O documento ainda cita algumas condições facilitadoras para a prática de leitura na escola: dispor de uma boa biblioteca; dispor de um acervo de livros e materiais didáticos; organizar momentos de leitura livre; planejar atividades diárias que envolvam a leitura;

possibilitar aos alunos empréstimo de livro na escola; sugestão de livros à serem adquiridos pelos alunos. Além dessas condições são apresentadas algumas sugestões para o trabalho com os alunos com relação a leitura diária: em voz alta; pela escuta de alguém que lê; toda leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade; validar as interpretações, explicitar os objetivos; refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de uma leitura.

Tratamos, nesse momento, sobre a prática que é a temática em nosso trabalho e o que os PCN nos orientam os projetos de literatura na escola, são “situações em que a linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de texto se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos”. (BRASIL, 1997, p.46)

Segundo o documento o projeto de literatura “[...]tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham”, além de “dispor do tempo [...] necessário para conquistar os objetivos: pode ser dias ou meses” (BRASIL, 1997, p.46), de acordo com as necessidades demandadas pelo projeto. O documento descreve que “os projetos de leitura são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções” (BRASIL, 1997, p.46).

3.3.2 Propostas da Base Nacional Comum Curricular

Nesta seção discutiremos sobre as orientações sobre leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento indicador de propostas, também a nível federal, para o ensino e aprendizagem considerando as habilidades e competências para a composição de partes comuns de um currículo para a educação básica.

Nossa reflexão se deterá nas orientações descritas no componente Língua Portuguesa com relação ao eixo leitura que, segundo a BNCC, “[...] 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)

Quanto às práticas de linguagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental em todos os campos o documento BNCC prevê que para leitura/escuta (compartilhada e autônoma) os objetos de conhecimentos serão a reconstrução das condições de produção e recepção de textos e a Estratégia de leitura, entretanto, mais especificamente no Campo da vida cotidiana, Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente. (BRASIL, 2017, p.9)

O documento prevê que para leitura/escuta (compartilhada e autônoma) o objeto de conhecimento será a leitura de imagens em narrativas visuais e no Campo Artístico/literário, Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas, o documento prevê que para a Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) os objetos de conhecimento serão a formação do leitor literário, a leitura colaborativa e autônoma, a apreciação estética/Estilo e a formação do leitor literário/leitura multissemiótica. (BRASIL, 2017, p.10).

Quanto ao aspecto da interação entre a leitura e a reflexão a BNCC (BRASIL, 2017, p.69) nos aponta o trabalho pedagógico com as práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso, ou seja, a aplicabilidade e, de sua reflexão, tais como:

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana: Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos; Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade; Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação; Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas;
Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais.

Já na dialogia e relação entre textos, o documento BNCC (BRASIL, 2017, p.73) prevê: “Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos texto; Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade.”

Na reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto o documento BNCC (BRASIL, 2017, p. 73) aponta:

Estabelecer relações entre as partes do texto; Estabelecer relações lógico-discursivas variadas; Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.

Quanto a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos a BNCC (BRASIL, 2017, p. 73) orienta:

Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens; Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros. de determinados usos expressivos da linguagem.

Na importante parte, que são as estratégias e procedimentos de leitura, o documento aponta:

Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares; Estabelecer/considerar os objetivos de leitura; Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos; Localizar/recuperar informação; Inferir ou deduzir informações implícitas; Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas; Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão; Aprender os sentidos globais do texto; Reconhecer/inferir o tema; Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens; Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos; Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.

Uma importante percepção é a de que os estudantes desenvolvem suas habilidades de leitura mediante a contextualização da leitura com o ambiente em que vivem, através dos gêneros que fazem parte da realidade a qual estão acostumados, conforme orienta o documento “[...] as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana”. (BRASIL, 2017, p. 73)

Com relação as possibilidades de desenvolvimento da leitura, o documento aponta “A participação dos estudantes em atividades de leitura [...] possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas [...] que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura”, o que nos leva a perceber a valorização dos projetos de leitura no contexto escolar. (BRASIL, 2017, p.73).

Entretanto, o documento prevê que o desenvolvimento da habilidade de leitura pelos alunos não se dará de forma rápida e sim durante vários anos, proporcionando uma maior autonomia a medida em que esse desenvolvimento irá crescer.

Dentre as Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental com relação a literatura destacamos:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.); Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.(BRASIL, 2017, p.87).

Ao estudar e analisar o documento percebemos que o mesmo indica que a leitura é elencada como imprescindível ferramenta na formação do leitor, nos alertando para a importância dos projetos de leitura nas escolas.

3.3.3 Caderno de Estratégias da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

Distribuído pela Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais, o Caderno de Estratégias (MINAS GERAIS, 2017, p.5) “elucida sobre as estratégias de incentivo à Leitura, ou seja, ações que visam fortalecer a formação de estudantes e professores leitores da rede estadual de ensino” sendo constituído de quatro tópicos: o **primeiro**, contextualiza a proposta, seu objetivo e a perspectiva.

O **segundo** aborda os Eixos norteadores do trabalho, sendo eles: apropriação da biblioteca escolar e agente de incentivo à leitura, fatores importantes para a organicidade das propostas. O **terceiro**, apresenta a relação desses eixos com os sujeitos articuladores, assim como seus princípios e possíveis práticas em contexto educativo, ou seja, dentro e fora da escola. E por último, e não menos importante, o **quarto** tópico, apresenta a proposta da constituição do Clube de Leitura.” (MINAS GERAIS, 2017, p.5)

No primeiro tópico são considerados o objetivo das estratégias, que é fortalecer a formação de estudantes e professores leitores e as perspectivas das estratégias nas quais apresentam-se como conceitos: o da biblioteca como espaço não só do conhecimento, mas também de apropriação de bens culturais, o de professor para o Ensino do Uso da

Biblioteca/Mediador de Leitura (PEUB/Mediador de Leitura) que atue efetivamente como mediador de leitura e a fomentação de diferentes estratégias para formação leitora no contexto escolar e fora dela.

No segundo tópico temos como eixos norteadores “Apropriação da biblioteca escolar e Agente de incentivo à leitura”. No documento considera-se no primeiro eixo - Apropriação da biblioteca escolar - ações que os agentes poderão realizar para que os estudantes, professores e demais envolvidos, apropriem-se da biblioteca escolar como seu espaço. Já o eixo “Agente de incentivo à leitura” prevê atividades que possam fortalecer a formação leitora dos estudantes, professores e demais envolvidos, tornando-se um agente mobilizador, promotor do hábito de leitura. (MINAS GERAIS, 2017, p.6)

O documento também prevê a articulação dos eixos com os gestores, professores, PEUB/ Mediador de Leitura, estudantes e comunidade escolar, além de sugerir práticas à serem organizadas, apresentadas e realizadas pelos agentes do processo:

Atores - Os atores são os articuladores das ações de incentivo à leitura. Basicamente, são três grupos que compõem o coletivo: professores e gestores, comunidade escolar e estudantes; **Gestores** Consideram-se gestores, os diretores e seus respectivos vices e especialistas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Eles são responsáveis pela gestão pedagógica e administrativa por possibilitar, fomentar e viabilizar as ações em prol de uma educação de qualidade. Propomos contribuições do gestor escolar para a organicidade e funcionamento das ações, a partir dos eixos supracitados, pensando na sua especificidade e no seu potencial. (MINAS GERAIS, 2017, p.6)

Quanto a apropriação da biblioteca escolar, para a questão: o que os **gestores** podem fazer?, tem-se como resposta incluir “[...] nas pautas das Reuniões Pedagógicas momentos para articulação dos Professores e PEUB/Mediador de Leitura; Promoverem momentos para os professores conhecerem e apropriarem da biblioteca escolar”. (MINAS GERAIS, 2017, p.8)

O documento aponta a questão sobre o agente de incentivo à leitura: o que os gestores podem fazer?, a seguinte orientação:

Elaborarem juntamente com a comunidade escolar o Plano de Ação do PEUB/Mediador de Leitura em consonância com o Projeto Pedagógico da Escola; Divulgarem o Plano de Ação do PEUB/Mediador de Leitura para toda a comunidade escolar; Definirem diretrizes, ações e metas, juntamente com a Direção e a Equipe Pedagógica da escola, a serem alcançadas pela Biblioteca Escolar; Programarem as atividades a serem desenvolvidas pela biblioteca e divulgá-las para a comunidade escolar. (MINAS GERAIS, 2017, p.8)

Professores possuem como atribuição, mediar a relação dos estudantes com os conhecimentos produzidos na sociedade, de forma organizada e sistematizada (LIBÂNEO, 2013). Considerando a complexidade envolvida na formação e prática docente é que traremos o professor como profissional importante para a constituição leitora de nossos estudantes, a partir dos eixos supracitados. Libâneo (2013) evidencia a relevância do professor ao refletirmos sobre a concepção que permeia a organização e sistematização do conhecimento, assim como o saber-teórico e o saber-prático, refletido na prática docente. São esses elementos de forma articulada que traçarão quais homens queremos constituir. Assim como quais leitores iremos potencializar. Leitores de mundo e leitores de palavras.

O documento aponta também sobre a apropriação da biblioteca escolar: o que os professores podem fazer?

Reunirem periodicamente com PEUB/Mediadores de Leitura do turno para definir as atividades articuladoras que poderão acontecer na Biblioteca Escolar; Conhecerem o “acervo” da Biblioteca da sua escola, assim como, participarem do processo de seleção de obras; Atualizarem-se quanto ao conhecimento das técnicas de gerenciamento e administração da Biblioteca Escolar, boas práticas e intercâmbio entre escolas para troca de experiências. (MINAS GERAIS, 2017, p.8)

O documento ainda responde a questão relativa ao agente de incentivo à leitura: o que os professores podem fazer? A orientação está em “apropriarem-se dos projetos e materiais pedagógicos institucionais, encaminhados pela SEE/MG. Promoverem e participarem dos projetos de incentivo à leitura da escola.” (MINAS GERAIS, 2017, p.9)

O documento (MINAS GERAIS, 2017, p.9) ainda define a função dos Professores-Professores para Ensino do Uso da Biblioteca – PEUB/Mediador de Leitura:

O PEUB/Mediador de Leitura é uma função do cargo de Professor, ou seja, um profissional que em dado momento, atua na Biblioteca Escolar. Parte-se do pressuposto que para assumir a função de PEUB/Mediador de Leitura o profissional deverá possuir relação com a leitura, como instituiu a Instrução da Subsecretaria de Educação Básica nº 03/2016. Esta relação é primordial para a organicidade das estratégias de incentivo à leitura, pois, o profissional será, juntamente, com demais profissionais da escola, o mobilizador da estratégia. Será o principal articulador das atividades.

Já na apropriação da biblioteca escolar: o que os PEUB/Mediador de Leitura podem fazer?

Reunirem-se periodicamente com os professores para definir as atividades articuladoras que poderão acontecer na Biblioteca Escolar; Apropriarem-se do “acervo” da Biblioteca da sua escola assim como participar do processo de seleção de obras; Apropriarem-se das técnicas de gerenciamento e administração da Biblioteca Escolar. Promoverem boas práticas e intercâmbio entre escolas para troca de experiência; Proporcionarem aos estudantes oportunidades para que tomem conhecimento da organização dos materiais na Biblioteca e aprendam a seguir

rotinas de empréstimo; Orientarem os professores para que estimulem os estudantes a tirar o máximo de aproveitamento da Biblioteca Escolar. (MINAS GERAIS, 2017, p.9)

Quanto ao o agente de incentivo à leitura: o que os PEUB/Mediador de Leitura podem fazer?

Zelarem para que o ambiente físico da Biblioteca Escolar seja um lugar agradável, convidativo, informal e de fácil acesso aos seus usuários; Disporem os livros e jogos pedagógicos para atividades lúdicas, em estantes, de forma a permitir aos estudantes e professores fácil manuseio; Construïrem na Biblioteca, se possível, um cantinho descontraïdo com tapetes (simples e lavável), almofada, cestos com livros, para ser utilizado pelos estudantes; Utilizarem cartazes, folders, orientando sobre a maneira de se utilizar os livros e outros materiais da Biblioteca Escolar, fazendo assim conhecer suas normas; Elaborarem um mural, com recortes interessantes e recados informativos para os estudantes; Elaborarem, com a participação da direção da escola, especialistas, professores e estudantes, o regimento interno com as normas de funcionamento da Biblioteca Escolar; Registrarem, classificarem e catalogarem os livros e o material da Biblioteca Escolar, para facilitar o seu uso; Incentivarem o empréstimo e a consulta dos materiais da Biblioteca Escolar; Participarem de reuniões pedagógicas e Módulo 2, sempre que possível, com os Especialistas e professores, para discutir e planejar ações a serem desenvolvidas em coparticipação com a Biblioteca Escolar; Apropriarem dos projetos e materiais pedagógicos institucionais, encaminhados pela SEE/MG; Promoverem e participarem dos projetos de incentivo à leitura da escola como Clube de Leitura, intercâmbio de leitores, encontro com autores, escritores, jovens escritores (coletivos e individuais), piquenique literário, quiosque de leitura; Planejem e organizarem atividades para serem realizadas na Biblioteca, interligando-as com aquelas desenvolvidas em sala de aula; Organizarem as atividades de leitura, a serem desenvolvidas com todas as turmas, tendo como prioridade “formar leitores” uma vez que o ato de ler é uma prática pedagógica que deve permear todas as disciplinas; Divulgarem, por meio de convites, cartazes, reuniões, as novas aquisições do acervo da Biblioteca. (MINAS GERAIS, 2017, p.9)

O documento também destaca o papel da comunidade escolar:

A comunidade escolar é composta por professores, estudantes, gestores, profissionais da educação envolvidos com a escola, pais e responsáveis pelos estudantes. Todos eles são importantes para a articulação das estratégias de incentivo à leitura, em especial, os pais e responsáveis pelos estudantes, para quem dedicamos esta seção. São os pais e os responsáveis os principais parceiros das atividades que acontecerão fora dos muros da escola. Eles poderão incentivar, promover e fortalecer momentos de leitura em casa, na praça, nos ônibus, dentre outros espaços. Segundo dados do estudo “Retratos da Leitura do Brasil (2015)” 81% dos entrevistados afirmaram ler em casa, sendo o lugar onde as pessoas mais leem precedidos da escola com 25%. Portanto, se unirmos as forças representativas dos espaços mais lidos, segundo a pesquisa, poderemos fortalecer e potencializar a formação leitora de nossos brasileiros. Dessa maneira, seguimos com o potencial da comunidade escolar nos eixos de Apropriação da Biblioteca Escolar e como Agente de incentivo à leitura. (MINAS GERAIS, 2017, p.10)

Quanto a apropriação da Biblioteca Escolar: o que a comunidade escolar pode fazer?

Desenvolver, juntamente com os profissionais da escola, projetos e estratégias que incentivem a participação dos pais em eventos realizados pela Biblioteca Escolar; Divulgar a programação de atividades e eventos; Participar das atividades de incentivo à leitura da escola ora como atores, ora como plateia nas atividades de incentivo à leitura da escola: Rodízio de livros; Encontros literários; Contação de histórias; Exposições de trabalhos artísticos; Oficinas de teatro; Campanhas de aquisição de livros/vídeos/revista, etc. (MINAS GERAIS, 2017, p.10)

Sobre o papel do agente de incentivo à leitura o documento propõe a questão: o que a comunidade escolar pode fazer?

Desenvolver projetos e estratégias para que os estudantes leiam em casa, praça e demais espaços, propiciando assim, uma interação das mesmas na trajetória escolar do estudante; Escutar a leitura de livros realizada pelos filhos; Ler para e/ou com seus filhos; Incentivar a utilização de serviços da Biblioteca Escolar; Comentar livros lidos para seus filhos. (MINAS GERAIS, 2017, p.10)

Neste documento, consideramos os estudantes como sujeitos matriculados na rede estadual de ensino, como o foco do processo de aprendizagem e a organização e sistematização do ensino, assim como dos projetos desenvolvidos pela SEE/MG. Para eles, também, dedicamos atribuições nos dois eixos.

Quanto a apropriação da Biblioteca Escolar o documento questiona: o que os estudantes podem fazer? Para isto orienta que devem conhecer a organização da biblioteca, para assim compreender que a função da biblioteca escolar é criar um sentimento de pertencimento. (MINAS GERAIS, 2017, p.10)

Sobre o agente de incentivo à leitura, segundo o documento: o que os estudantes podem fazer? Traz a orientação de ações que podem promover “circuitos de leitura; Debater sobre livros lidos e/ou comentários sobre leitura que deseja realizar; Ser mediador de leitura na escola e na comunidade.” (MINAS GERAIS, 2017, p.11)

No terceiro tópico o documento nos trás como temática Mobilizar e Revitalizar as Bibliotecas, sugerindo atividades pontuais e permanentes, com finalidade de fortalecer a formação leitora dos estudantes e professores:

Desenvolver projetos de incentivo à leitura e escrita, bem como atividades artísticas e culturais com a equipe da escola: hora do conto, contação de histórias, piquenique literário, caixeiro viajante, varal/árvore de poesias, mural, concurso literário, saraus, jornal da biblioteca, sessões de filmes e debates, etc; Selecionar histórias de acordo com a preferência e gosto dos estudantes; Leitura, na biblioteca ou na sala de aula,

para estudantes menores: histórias contadas ou lidas; para estudantes maiores: leitura por capítulos; Entrevistar estudantes sobre os livros lidos por eles, dando-lhes oportunidade de sugerir e compartilhar com os colegas um livro que tenha lido e gostado; Promover, sistematicamente, a “Contação de Histórias”, com a participação de profissionais da área, no pátio, na biblioteca ou na sala de aula; Incentivar e participar com os professores regentes da implantação e implementação da “Biblioteca de Sala” ou preparar um acervo itinerante a fim de disponibilizá-lo para uso na sala de aula; Possibilitar aos estudantes a ida à biblioteca, também, na hora do recreio/intervalo, tendo a presença do PEUB/Mediador de Leitura para atendê-los e orientá-los; Incentivar a criação do projeto “Pausa para Leitura”, em horário diário e fixo, momento em que todos os estudantes e professores, na escola, possam dedicar 20 minutos à leitura de qualquer gênero que lhes interessem. (MINAS GERAIS, 2017, p. 11)

Já no quarto tópico, o documento sugere o Clube da Leitura, estratégia motivadora do hábito da leitura e promotora de reflexões pessoais acerca do contexto em que vivem os estudantes, cuja estratégia consiste em: PÚBLICO ALVO: Estudantes e Professores da rede estadual de ensino; PROPOSTA: Clube e Polos de Leitura; TEMPO: Ciclo de um ano; POSSÍVEIS PARCERIAS (Cessão de espaço e profissionais); ENVOLVIDOS E SEUS RESPECTIVOS PAPÉIS: Atores efetivos: professores, em especial PEUB/Mediador de Leitura, estudantes; Atores itinerantes: pais, escritores, ilustradores, contadores de história e demais; Papel do Professor: incentivador e motivador para participarem do Clube de Leitura; Papel do PEUB/Mediador de Leitura: apoiar, fomentar e providenciar logisticamente a organização dos encontros e mobilizador do Clube de Leitura; Papel dos estudantes: mobilizador do Clube de Leitura e organizados de encontros. (MINAS GERAIS, 2017, p.13)

Como um PASSO A PASSO: O PEUB/Mediador de Leitura poderá convidar as turmas a participarem de uma conversa na Biblioteca Escolar; O PEUB/Mediador de Leitura com os profissionais da escola poderão apresentar possíveis práticas de incentivo à leitura; Após alinhamento do grupo de representantes promover a sensibilização dos estudantes que não são. Para tanto, fazer a utilização de convites e disponibilização de crônicas, poesias, curiosidades, momentos de leitura e/ou outras estratégias elencadas pelos estudantes, a fim de divulgarem o(s) clube(s) de Leitura e/ou refletirem sobre a leitura; A escola deverá organizar um momento para eleição dos Mediadores de Leitura. Esses serão responsáveis por organizarem as práticas de incentivo à leitura e o Clube de Leitura. O Grupo de Mediadores de Leitura deverá contar com estudantes, professores e gestores. Todos deverão ser eleitos pelos seus pares; Após eleição do grupo de Mediadores de Leitura os mesmos deverão elaborar propostas, promover práticas de incentivo à leitura, delegar funções para membros e construir o regulamento e funcionamento do Clube de Leitura. Após eleição do grupo de

Mediadores de Leitura os mesmos deverão elaborar propostas, promover práticas de incentivo à leitura, delegar funções para membros e construir o regulamento e funcionamento do Clube de Leitura; O lançamento do Clube de Leitura poderá ser organizado como grande evento da escola. Poderá contar com convidados escritores, ilustradores, contadores de história, etc; Os Clubes de Leitura poderão organizar encontros periódicos com outros Clubes para promoverem intercâmbio de práticas de incentivo à leitura; O encerramento do ciclo do Clube de Leitura poderá acontecer no final do ano, nos moldes do lançamento.

O documento trás ainda sugestões para os encontros do clube da leitura:

Os encontros podem acontecer quinzenalmente ou semanalmente (dentro e fora da escola, ex. biblioteca estadual, municipal e comunitária, etc.); O(s) Clube(s) de Leitura deverá (ão) ser organizado(s) por ciclo e interesse de temática nos encontros periódicos; O(s) Clube(s) de Leitura poderão organizar encontros com Clube(s) de outras escolas; Participação de convidados para mediar e instigarem os debates sobre obras ou Autores, Escritores, Livreiros, Contadores de História e demais profissionais do livro; As obras do Clube de Leitura devem ser selecionadas pelo grupo tendo como foco de discussão o autor ou o tema; Cada Clube de Leitura (encontro) poderá ter em média 15/20 participantes. Ultrapassando este número, deverá montar mais de um Clube de Leitura; Os integrantes do Clube de Leitura deverão ser de idades próximas para considerar a complexidade de cada obra, assim como o interesse temático de cada faixa etária.

Como considerações finais o documento espera que “as atividades e o projeto proposto, neste caderno, sejam base de reflexão e reelaboração de estratégias de incentivo à leitura nas escolas estaduais de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2017, p.15)

4 CONCLUSÕES

Tendo por objetivo a análise das orientações dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e Caderno de Estratégias da Secretaria do estado de Minas Gerais sobre leitura e o acompanhamento da composição escrita dos projetos de leitura literária desenvolvidos nas escolas públicas estaduais de Lavras, observamos na descrição dos objetivos e do desenvolvimento de tais projetos, quais as características predominantes em relação à formação do leitor literário e verificamos quais as relações com as orientações sobre as atividades de leitura propostas por esses documentos.

Com relação a eficiência dos projetos de formação de leitores, observamos em entrevistas com as PEUBs “ Professoras de Ensino do Uso da Biblioteca” que os projetos de leitura existem das mais variadas formas, entretanto, percebemos que o processo de formação de leitores, no qual as crianças são os principais atores, fica comprometido com a

descontinuidade que ocorre devido as ausências frequentes dos alunos na escola e a rotatividade das próprias PEUBs, que são contratadas, e muitas vezes ao final do contrato o projeto ainda não foi concluído. Quase sempre uma nova PEUB é contratada, desenvolvendo um outro projeto e abandonando o anterior. Esta descontinuidade nos projetos dificulta o processo de aquisição da leitura e prejudica o desenvolvimento das habilidades que derivam desse processo.

Já no que diz respeito aos documentos analisados em nossa pesquisa, percebemos que as sugestões do Caderno de Estratégias da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais com relação à leitura baseou-se nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, sendo que todos orientam à levar em consideração o contexto da escola e da comunidade quanto a escolha da literatura, a fruição e consequente reflexão sobre o que foi lido e não somente a decodificação das palavras do texto, os diferentes gêneros a serem trabalhados com as crianças, a apropriação da biblioteca pelas crianças, a participação dos atores articuladores das ações de incentivo a leitura.

Ainda sobre o Caderno de Estratégias da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais percebemos que esse vem em consonância com os projetos de leitura indicados por Rildo Cosson (2016), em que as estratégias podem ser apresentadas de várias formas, sendo que, o projeto utilizado será determinado pela interação entre o público alvo e o contexto por ele vivido.

Observamos ainda que as PEUBs seguem as orientações do Caderno de Estratégias da Secretaria do Estado de Minas Gerais, entretanto, os projetos são diferentes em cada escola, já que o documento possibilita essa liberdade, por meio de várias sugestões com relação a escolha da estratégia, da periodicidade dos encontros, do número de participantes, etc...

Finalmente percebemos que, apesar da existência de ações realizadas nas escolas no sentido de formar leitores literários, alguns fatores interferem na eficácia dessas ações, como a baixa frequência das crianças na escola e a rotatividade das PEUBs, entretanto, esse processo é passível de ser modificado, o que acarretaria em uma melhoria no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças e suas futuras emancipações como sujeitos pensantes e emancipados.

5 REFERÊNCIAS

BICALHO, Delaine C. **Glossário (CEALE- UFMG)** Disponível em : <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em : 27/03/2019

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Caderno Brasileiro do Ensino de Língua Portuguesa, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 23/06/2018

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e segundo ciclo: Língua Portuguesa**: Brasília: MEC; SEE, 1998.

CARNEIRO, Flávia h. Pontes. Glossário CEALE UFMG, Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em : 08/05/2019

COSSON, Rildo, **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUZZI, Ludmila Pena. J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GOULEMOT, Jean Marie. Da Leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Entre o olhar do Pesquisador e as ações que envolvem a pesquisa: uma constante interação. **Linha Mestra**, Revista Virtual, Campinas, ano III, n. 15, p. 1-5, 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/linha-mestra/revistas/revista_15/art15_01.asp.html Acesso em 27 maio de 2018.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de (2007). **A criança e a linguagem: entre palavras e coisas**. In. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; KOCH, Igedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

MINAS GERAIS, Caderno de Estratégias da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2017.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: Oposição ou Complementariedade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3), jul/set. 1993.

QUEIRÓS, Bartolomeu de Campos. **Sobre Ler, Escrever e Outros Diálogos**. Belo Horizonte: Hortência, 2012.

RAMOGNINO, N.,1982. **Pour une approchedialectique em sociologie.** SociologieetSocietés, 59; 83-86.

SALVADOR, A.D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 1986.

SOUZA , Silvana Paulina de. Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler. 2014. 203 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110463>> Acesso em 10/04/2019.