



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS* DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL

DOUGLAS RAFAEL FACCHINELLO

IMPLEMENTAÇÃO DE AMBIENTE LEITOR NA ESCOLA:

UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR

CASCAVEL – PR

2021

DOUGLAS RAFAEL FACCHINELLO

IMPLEMENTAÇÃO DE AMBIENTE LEITOR NA ESCOLA:

UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR

Dissertação apresentada para Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramento da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *Campus* de Cascavel.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos

CASCADEL – PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

FACCHINELLO, DOUGLAS RAFAEL
IMPLEMENTAÇÃO DE AMBIENTE LEITOR NA ESCOLA : UMA
PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR / DOUGLAS RAFAEL FACCHINELLO;
orientador(a), Maria Elena Pires Santos, 2021.
83 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Ambiente leitor. 2. Construção de acervo. 3. Leitura como prática social. I. Pires Santos, Maria Elena . II. Título.

DOUGLAS RAFAEL FACCHINELLO

IMPLEMENTAÇÃO DE AMBIENTE LEITOR NA ESCOLA:

UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Proletras, em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguagens e letramentos, linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, APROVADO pela seguinte banca examinadora:



Prof^(a). Dr(a). Maria Elena Pires Santos
Orientador (Unioeste – Proletras/Cascavel)



Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy
1º Membro Efetivo (UFMG)



Prof^(a). Dr. Gilme Francisco Fleck
2º Membro Efetivo (Unioeste – Proletras/Cascavel)

Cascavel, 04 de fevereiro de 2021

Dedico a todas as pessoas que lutam pela
educação pública e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Jacir Rosário Facchinelo, que sempre me incentivou a estudar. Aos meus amigos do trabalho, que por se tratar de um mestrado profissional, mesmo que em decorrência da pandemia, teve que ser alterado, sempre se mostraram dispostos a contribuir e construir um projeto para escola. Aos meus colegas de turma, pois cada um, à sua maneira, contribuiu para que eu aprendesse algo.

No campo acadêmico, gostaria de agradecer a alguns professores em especial. Primeiramente, à professora Maria Elena Pires Santos, por aceitar me orientar, sabendo que alunos do Profletras têm uma vida acadêmica complexa. Ela foi compreensiva em vários momentos, nos quais eu poderia ter desistido. À professora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, por me ajudar a escrever um artigo; ao Professor Gilmei Francisco Fleck por, literalmente, fazer-me acreditar no mundo acadêmico; à Professora Clarice Cristina Corbari, por sempre, prontamente, auxiliar-me sobre qualquer dúvida com relação às questões técnicas; e ao Professor Henrique Rodrigues Leroy pelas ótimas contribuições.

Além da dedicação, também quero agradecer às pessoas que dedicam suas vidas à escola pública, numa luta diária contra um sistema que sempre tenta desmoralizar, desvencilhar os valores humanos e legitimar o status dominante.

Assim como todos que testemunham tempos (sombrios) como este, mas não cabe a eles decidirem, o que nos cabe é decidir o que fazer com o tempo que nos é dado.

(TOLKIEN, 2019)

FACCHINELLO, Douglas Rafael. **Implementação de ambiente leitor na escola: uma perspectiva transdisciplinar**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados de pesquisa de caráter propositivo sobre a implementação de ambiente leitor em escola pública. O objetivo geral é propor encaminhamentos para a implementação de um Projeto de Letramentos que possibilite a criação de um ambiente leitor para os níveis Fundamental e Médio de ensino, numa perspectiva transdisciplinar, em conjunto com a comunidade escolar. O ponto de partida da pesquisa a ser desenvolvida consistiu na realidade de uma escola pública do município de Foz do Iguaçu (PR), que atende, principalmente, a alunos provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social, moradores da maior ocupação urbana do Estado do Paraná, além de alunos das classes média e média baixa. Por meio de um projeto de letramento voltado para a promoção da leitura como prática social, propomos a implementação coletiva, democrática, de um ambiente leitor que propicie, continuamente, a prática de leitura de diversos gêneros discursivos, com assuntos que sejam do interesse dos alunos e vinculados à sua realidade, de forma transdisciplinar. As ações propostas ancoram-se na concepção de linguagem como lugar de interação, considerando a perspectiva bakhtiniana de um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais e históricas; e na concepção de leitura como prática social, que assume o leitor como um sujeito que interage com o texto e com seu meio sociocultural. Também nos fundamentamos nas contribuições de Paulo Freire (1981; 2005; 2011), que sempre concebeu a leitura como um ato político e um ato de conhecimento; e em Kleiman (2005), que aprofunda a visão freiriana para a leitura, através das práticas de letramento.

Palavras-chaves: Ambiente leitor; Construção de acervo; Leitura como prática social.

FACCHINELLO, Douglas Rafael. **Implementation of a reading environment at school: an transdisciplinary perspective.** 2021. Master thesis (Professional Master's in Letters) – State University of West Paraná, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

This master thesis presents results of a propositional research on the implementation of a reading environment in a state school. The main objective is to propose guidelines for the implementation of a Literacy Project which enables the creation of a reading environment for the Elementary and High school levels, in an transdisciplinary perspective, together with the school community. The starting point of research was the reality of a state school in Foz do Iguçu (Paraná, Brazil), which serves mainly students from families in socially vulnerable situations, residents of the largest urban occupation in the State of Paraná, as well as students from the middle and lower middle classes. By means a literacy project aimed at promoting reading as a social practice, we propose the collective, democratic implementation of a reading environment that will continuously propitiate the practice of reading various discursive genres, with topics that are interesting to students and linked to their reality, in an transdisciplinary way. The actions we propose are based on the concept of language as a place of interaction, considering the Bakhtinian perspective of a dialogical, interlocutive act, which involves historical social demands, and on the concept of reading as a social practice, which assumes the reader as a subject who interacts with the text and his/her socio-cultural environment. We are also based on the contributions of Paulo Freire (1981; 2005; 2011), who conceived literacy as a political act and an act of knowledge, and on Kleiman (2005), who deepens Freire's view of literacy (initial reading instruction) through social literacy practices.

Keywords: Reading environment; Construction of text collection; Reading as a social practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1 LETRAMENTO E PRÁTICAS SOCIAIS	23
1.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA	26
1.3 O ENSINO DA LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	30
1.2 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL NO FINAL DA DÉCADA DE 2020 E OS QUESTIONAMENTOS ABERTOS AO TEÓRICO PAULO FREIRE	32
1.4 IDEALIZAÇÃO DE UM AMBIENTE LEITOR NAS ESCOLAS	39
1.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE REFLEXÕES E DISCUSSÕES	43
1.6 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO FORMA DE CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO TEÓRICA E ATUAÇÃO PRÁTICA NO PROJETO DE LETRAMENTOS	50
2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	57
2.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	57
2.2 PARTICIPANTES E <i>LOCUS</i> MOTIVADORES DA PESQUISA	59
2.3 ALGUNS ASPECTOS A CONSIDERAR PARA A CRIAÇÃO DO AMBIENTE LEITOR.....	62
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PROJETO DE LETRAMENTOS	64
3.1 ETAPAS PROPOSTAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTOS	64
3.1.1 Etapa 1: Apresentação do Projeto de Letramentos	65
3.1.2 Etapa 2: Desenvolvimento de formação continuada	67
3.1.3 Etapa 3: Composição do acervo de leitura.....	68
3.1.4 Etapa 4: Organização do ambiente leitor	70
3.1.5 Etapa 5: Atividades de fortalecimento do Projeto de Letramentos e de inserção da comunidade externa.....	72
3.1.6 Etapa 6: Avaliação do Projeto de Letramentos.....	73
3.2 EXPECTATIVAS E DESAFIOS NA CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE LEITOR NAS ESCOLAS.....	74

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	78

INTRODUÇÃO

Ler é um ato político, como defende Paulo Freire (2011). Tomada nessa perspectiva, a leitura torna-se um meio para a construção do conhecimento e para a compreensão crítica dos motivos pelos quais aqueles que estão em situação de vulnerabilidade são privados de direitos e acessibilidades que as parcelas mais privilegiadas da sociedade possuem. Assim, propor uma possibilidade de implementar um ambiente leitor, de caráter transdisciplinar, no contexto escolar, no qual se valorize o saber adquirido por meio da leitura, aliando a leitura da palavra à leitura de mundo dos alunos, é dar um passo na direção da formação de leitores habituais, autônomos e críticos, abrindo possibilidades para romper com as injustiças sociais.

O Colégio Estadual Gustavo Dobrandino da Silva, doravante CEGDS, localizado no Município de Foz do Iguaçu (PR), que serviu de referência para pensarmos o desenvolvimento de um ambiente leitor, não possui um programa ou plano de ação para que a leitura seja realizada de forma planejada e contínua. Essa escola localiza-se em uma região periférica da cidade, a um quilômetro da maior ocupação urbana do Estado do Paraná – a Ocupação do Bubas –, local em situação de pobreza extrema, e atende a alunos provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social. Esses alunos, portanto, têm poucas oportunidades de acesso à leitura em seu cotidiano, sendo a escola o principal espaço de contato com a cultura letrada.

Tendo em vista essa realidade, observada em grande parte das escolas públicas do Paraná e do Brasil, implementar estratégias para promover a leitura de forma a efetivamente engajar os alunos pode ser um passo importante para a formação da cidadania. Essa ação se faz necessária porque, embora a escola não seja a única agência de letramento, ou seja, de “prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora” (KLEIMAN, 2005, p. 19-20), ela é um espaço importante para a formação de leitores.

Dados estatísticos sobre o nível de alfabetização da população vêm mostrando níveis preocupantes, o que se torna um desafio para a educação. Conforme aponta Avancini (2016):

[...] 42% da população possui nível “elementar” de alfabetização – ou seja, é capaz de localizar uma informação num texto, mas não consegue, por exemplo, elaborar uma síntese –, o desenvolvimento das habilidades de leitura ganha uma relevância acentuada. Ao mesmo tempo, coloca-se como um desafio, especialmente à escola, que se vê frente à necessidade de formar leitores competentes num mundo em que a produção e a difusão de informação se dão de modo cada vez mais acelerado, numa diversidade de suportes e meios (AVANCINI, 2016a, s.p.).

Essa mesma autora, em um texto intitulado “Ambientes leitores”, adaptado para o Exame de Seleção Nacional de acesso ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras¹, em 2016, defende a implementação de opções diferenciadas para a prática de leitura, para que os alunos possam ler textos de gêneros diversos, o que contribui para a melhoria de vários fatores dentro do ambiente escolar. De acordo com suas palavras:

A leitura, quando incorporada ao cotidiano da escola, produz diversos efeitos positivos – da melhoria da aprendizagem ao desenvolvimento do hábito de ler entre os estudantes, passando pelo bom desempenho nos indicadores e nas avaliações externas. No entanto, para que a leitura produza esses efeitos, não basta uma biblioteca cheia de livros. É preciso que a leitura seja incorporada ao cotidiano da escola e não se limite às aulas de língua portuguesa e literatura. Evidência disso são os resultados de um estudo em 12 escolas de ensino fundamental 2, que atendem estudantes de baixo nível socioeconômico. “Um traço comum que observamos nas seis escolas que escolhemos como referência é a criação de oportunidades de leituras paralelas ao ensino formal de conteúdos e de habilidades cobradas em avaliações”, explica Ernesto Martins Faria, gerente de Projetos da Fundação Lemann, responsável pela pesquisa Excelência com equidade – Os desafios dos anos finais do ensino fundamental (AVANCINI, 2016b, p. 5).

Porém, para que uma proposta dessa natureza seja efetivada e mantida, é preciso que haja condições de trabalho que sustente seu desenvolvimento no longo prazo. Tomando como referência o CEGDS, essa instituição, assim como grande parte das escolas públicas de ensino básico, é prejudicada pela grande rotatividade

¹ O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação stricto sensu que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional. (CAPES, 2018, s.p.).

de profissionais e pelo baixo investimento em infraestrutura, dois aspectos que dificultam a adoção de ações continuadas, independentemente de quais sejam, para que alunos, professores e agentes possam criar rotinas e aperfeiçoá-las. O Estado, na condição de mantenedor da educação pública, não tem proporcionado, de maneira satisfatória, condições de trabalho que favoreçam a permanência do professor na escola, especialmente porque há pouca oferta de vagas via concurso público para provimento de cargo de professor. No caso do Estado do Paraná, nenhum concurso público para provimento de cargos é realizado desde 2013. Além disso, os professores temporários sempre têm seus contratos rompidos e não sabem em qual escola ministrarão aulas nos anos seguintes. Conseqüentemente, o desenvolvimento de um trabalho contínuo, e que possa ser constantemente aperfeiçoado, fica comprometido.

Entendemos que o descaso dos governantes com a educação é reflexo do desprezo que as classes dominantes atribuem à educação das classes populares, pois, como pontua Paulo Freire (1981, p. 73): “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

A precariedade de condições em que se encontram as escolas públicas, em virtude da falta de investimento em infraestrutura e recursos humanos – e, com relação a este último aspecto, a pouca atenção dada à formação continuada –, tem reflexos negativos na educação, que se traduzem nos baixos índices de aprendizado, incluindo indicadores de leitura. Muitas vezes, os alunos apenas decifram signos linguísticos, sem contextualizar e relacionar as informações com sua própria história, práticas sociais e vivência. Não há outra forma, a não ser pelo oferecimento de possibilidades de leitura de diversos gêneros discursivos, por meio de diferentes estratégias, para que o aluno possa adquirir o gosto pela leitura. Isso o ajudará na construção de saberes variados e a se inserir socialmente como cidadão.

A dificuldade de propiciar condições para a implementação de estratégias de promoção da leitura e de formação de leitores não é algo recente. Silva (1988), por exemplo, no fim da década de 1980, ao falar sobre a viabilização de bibliotecas escolares, avalia o posicionamento involuntário de professores em vista da realidade da educação naquela época:

[...] em compasso de espera por melhores condições de ensino, incluindo aqui a presença atuante de bibliotecas e de bibliotecários escolares, os educadores foram forçados a fazer uma opção: a de servir como instrumentos de reprodução do saber autoritário e elitista, produzido em gabinetes de tecnoburocratas e inseridos nos currículos formais das escolas (SILVA, 1988 p. 137).

Essa situação demonstra como, frequentemente, na história da educação brasileira, os professores simplesmente acatam as decisões unilaterais de governos e acabam, dessa forma, reproduzindo as ideologias dominantes. O autor propõe uma reavaliação da postura do professor e a construção de uma atitude coletiva e protagonista:

É por isso mesmo que a decisão pela implantação de uma biblioteca escolar, organizada através de uma iniciativa coletiva (professores, alunos e comunidade), deve aparecer em conjunto com a revisão crítica da postura dos educadores e com a redefinição do papel social das escolas. Ou corajosamente dizemos “não” ao sistema opressor e construímos a escola para o povo ou nos acomodamos à injustiça social; ou criamos condições concretas para a fruição e democratização da cultura ou perpetuamos a pragmática utilitarista tecnicista do “isso me basta”, tão amplamente divulgada pela indústria cultural das sociedades de consumo (SILVA, 1988 p. 137).

Concordamos com o autor quanto à necessidade de desenvolver ações coletivas e colaborativas, por parte dos educadores e da comunidade escolar, para fazer frente à situação em que se encontra a educação, especialmente no que diz respeito ao tema de nossa pesquisa, relacionado à proposta de promover a leitura no ambiente escolar. Nesse sentido, a proposição de um projeto coletivo de letramento, com a finalidade de fazer com que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura, pode contribuir para a mudança das práticas de leitura nas escolas.

No caso do CEGDS, constatamos que, em virtude da situação precária em que vivem os moradores dessa região da cidade, a leitura nem sempre faz parte de suas práticas sociais cotidianas. Assim, os alunos acabam por não valorizar o saber que poderia ser adquirido por meio do hábito de leitura de diversos gêneros do discurso que circulam socialmente.

Tendo em vista esse cenário que apresentamos, estabelecemos como objetivo, em nosso projeto de pesquisa inicial, a implementação de um Projeto de Letramentos, com a criação de um ambiente leitor para os níveis Fundamental e Médio do CEGDS, em conjunto com a comunidade escolar, numa perspectiva

transdisciplinar. Tratava-se de uma proposta de intervenção, pois o projeto inicial previa a realização de pesquisa-ação. Contudo, devido à ocorrência da pandemia de Covid-19, houve reestruturação do planejamento inicial, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas.

Destacamos que os professores do CEGDS, das mais diversas disciplinas, que tiveram contato com a proposta inicial de intervenção apresentada em encontro de formação na escola, concordaram que a compreensão leitora dos alunos é deficitária e que se torna importante o incentivo à prática de leitura para que melhorem nesse quesito, de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem como um todo. Esse posicionamento dos professores das diferentes áreas do conhecimento é fundamental, pois quase sempre o incentivo à leitura é tido como obrigatoriedade apenas do professor de Língua Portuguesa, quando, efetivamente, todos são, primordialmente, professores de leitura das respectivas disciplinas, de modo que essa prática é imprescindível para a construção de conhecimento nas diferentes áreas.

A reorientação para uma pesquisa de caráter propositivo ensejou a definição do seguinte objetivo geral: Propor encaminhamentos para a implementação de um Projeto de Letramentos que possibilite a criação de um ambiente leitor para os níveis Fundamental e Médio de ensino, numa perspectiva transdisciplinar, em conjunto com a comunidade escolar.

Para cumprimento dessa meta, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Refletir sobre as dificuldades enfrentadas no contexto escolar, relacionadas ao trabalho com a leitura, para a busca de possíveis soluções;
- 2) Refletir sobre a leitura como prática social e como possibilidade de formar cidadãos críticos;
- 3) Propor um curso de formação continuada para professores, para estudo e discussão de temas pertinentes à leitura.

Almejamos que a proposta resultante tenha potencial para ser aplicada a todas as escolas públicas, especialmente as inseridas em comunidades economicamente vulneráveis, onde esse esforço se faz ainda mais necessário. Assim, esta proposta se justifica por oferecer mais uma contribuição para a formação do leitor na educação pública.

Em um recorte da revisão bibliográfica da área, fizemos um levantamento de pesquisas produzidas sobre a temática aqui desenvolvida e obtivemos alguns trabalhos que se aproximam de nossa proposta. Consultamos os seguintes bancos de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações, da Capes, por sua abrangência nacional; o Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por ser a instituição que coordena nacionalmente o curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras); e o Repositório da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), por abrigar a unidade do Profletras em que nossa proposta de pesquisa foi apresentada.

É possível que haja outras pesquisas desenvolvidas com tema similar, já que a formação do leitor crítico e a criação de estratégias de desenvolvimento da competência leitora são preocupações persistentes no contexto educacional brasileiro. Além disso, antes de existirem as plataformas de verificação e acervos digitais, algumas pesquisas eram inacessíveis e, em alguns casos, ainda são, seja em virtude do local onde foram produzidas, seja por sua falta de divulgação e/ou catalogação.

Para a busca, selecionamos as seguintes palavras-chave: “leitura como prática social”, “formação de acervo de leitura”, “leitura e letramento” e “ambiente leitor”. A pesquisa ocorreu, primeiramente, por meio da busca pelo critério de “relevância” dos trabalhos; posteriormente, por “data” de publicação, sendo que procuramos pelos trabalhos mais recentes. A seguir, apresentaremos, de forma comentada, os trabalhos encontrados, partindo da leitura dos seus resumos.

Para a primeira palavra-chave – leitura como prática social – a pesquisa mais remota encontrada foi de 2001, de autoria de Mirian Hisae Yaegashi Zappone, intitulada *Práticas de leitura na escola*, que buscou compreender como a leitura acontecia nas escolas da região Sudeste do Brasil. Com o intuito de analisar as formas de ler, a autora elencou “as principais abordagens de leitura correntes no Brasil, supondo-se que essas pudessem, de algum modo, fundamentar as práticas de leitura relatadas” (ZAPPONE, 2001, p. 13). A pesquisadora procurou compreender o processo de construção do saber de leitura do professor e concluiu que “professores e alunos, enquanto instâncias sociais e históricas, estão sujeitos a modos de ler e a formas de compreender a leitura que são, de certo modo, coletivos”

(ZAPPONE, 2001, p. 13), resultantes de influências diversas e que mudam de tempos em tempos.

Outra pesquisa é do ano de 2006, intitulada *O jornal no contexto escolar: a leitura como prática social e prática institucionalizada*, de autoria de Cyntia Fabiana Laube. Essa dissertação teve como objetivo “compreender efeitos de sentido provocados por textos no jornal como suporte, em espaço alternativo, o recreio, na escola” (LAUBE, 2006, p. 13), o que resultou na “compreensão de jornal como notícia e não como formadora de opinião ou publicitário, suporte de textos de entretenimentos, entre outros” (LAUBE, 2006, p. 6).

No ano de 2007, foram encontrados dois trabalhos que tratam a leitura como prática social. O primeiro é a dissertação intitulada *A dificuldade do interesse pela leitura nas escolas públicas de ensino fundamental I e II*, de Rosana da Silva Ciatti. Esse trabalho é relevante para esta pesquisa por tratar do contexto escolar de periferia e por trabalhar com a leitura como prática de letramento, como é nosso propósito; porém, Ciatti (2007) teve como objetivo justificar a crise de leitura na educação. A autora analisou os hábitos de leitura das escolas usadas como *locus* da pesquisa e concluiu que a leitura, quando não se pauta na prática social, não interessa aos alunos.

A outra pesquisa, de 2007, é a dissertação intitulada *A formação do professor leitor: práticas de leituras em diferentes contextos*, de Renata Angélica Pozzeiti, que objetivou investigar a formação do professor de leitura em videoconferência e na prática social de leitura em grupo. Os resultados obtidos foram que, se os professores não vivenciarem a leitura como prática social, não saberão trabalhar com tal abordagem. Mas, caso haja o oferecimento do suporte em grupo, é possível superar essa dificuldade.

Outra dissertação desenvolvida nesse tema foi *Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no Projeto de Leitura nas diferentes áreas*, de Sonia Naomi Fuji, defendida em 2008. A pesquisa teve como objetivo oferecer a “leitura cidadã”, conforme denominada pela autora, pois, para lerem na aula de matemática, usaram contas de água; para lerem histórias, valeram-se de histórias em quadrinhos. Trata-se de uma dissertação que nos interessa, por abordar a leitura de forma interdisciplinar, semelhante aos propósitos de nossa pesquisa.

Em 2014, Lilian dos Santos Lacerda defendeu a dissertação intitulada *Experiências de leitura na escola*, que objetivou descrever e analisar o que é

proporcionado, em termos de leitura, aos alunos de um sexto ano do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que a leitura é pautada quase somente pelo livro didático, afastando a leitura da prática social, e que, apesar de os professores reconhecerem a importância da leitura para a formação dos indivíduos, não a valorizam efetivamente.

Leila Kaline Silva de Souza, em 2018, defendeu a dissertação intitulada *Leitura escolar: uma proposta de ensino que prioriza as práticas sociais*, no curso de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande. A pesquisa teve como objetivo “analisar a prática docente com vistas a produzir um material de apoio didático para o professor, apresentando uma proposta de ensino de leitura voltada para as práticas sociais do aluno” (SOUZA, 2018, p. 5). A autora constatou que “o docente colaborador demonstra ter consciência do seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, porém não consegue desempenhá-lo em sua prática, que ainda está bastante arraigada ao método tradicional” (SOUZA, 2018, p. 5). Como proposta interventiva, a autora desenvolveu quatro oficinas que traziam como objeto de estudo textos alinhados à vida social dos discentes para os quais a sua aplicação é destinada.

Na procura por pesquisas com as palavras “formação de acervo de leitura”, não encontramos nada relacionado com os objetivos da nossa pesquisa ou semelhante. Já a busca com os termos “leitura e letramento” resultou na dissertação intitulada *A interdisciplinaridade na construção da leitura: um caminho para o letramento*, de autoria de Maria Emanuele Pereira Costa, defendida em 2009. O objetivo foi apresentar um estudo sobre “práticas pedagógicas interdisciplinares em leitura, observando a implementação das redes de projetos e de aulas de leitura em uma escola particular” (COSTA, 2019, p. 6). Esse estudo se assemelha ao nosso em muitos aspectos, como a formação de acervo baseado no interesse dos alunos, porém, com a diferença de que o *locus* da pesquisa de Costa (2019) foi uma escola particular, provida de um acervo bibliográfico que, dificilmente, encontra-se em escolas públicas de periferia.

Por fim, procedemos à busca a partir do termo “ambiente leitor”, que intitula um excerto de texto do Exame Nacional de Seleção do Profletras para a turma de 2019, de autoria de Amanda Avancini (2016b), que defende a tese de que escolas que possuem o hábito da leitura em diversas áreas aumentam o desempenho

escolar. Porém, nenhuma pesquisa ou produção acadêmica foi encontrada com essa palavra-chave.

Tendo em vista esse levantamento, nossa pesquisa junta-se aos esforços que vêm sendo empenhados, com o diferencial de idealizar a implementação de um ambiente leitor em conjunto com a comunidade escolar de escolas públicas, tendo como referência uma escola situada em região de extrema pobreza. A finalidade é estabelecer mecanismos para a concretização de um ambiente de leitura na escola, mesmo com recursos e condições precárias, que é o que toda instituição pública de ensino tem como realidade. Importa trazer a realidade na qual o leitor está inserido, mesmo que seja a leitura que não faça referência à denotação da palavra, mas a que surja por causa da televisão, seriados de *streaming*², cinema ou YouTube, ou seja, a leitura do mundo cotidiano do aluno e seus meios usuais de interação. É importante reforçar que

Nenhuma outra instituição (escola) tem condições melhores para reunir e dinamizar material bibliográfico condizente com as aptidões de leitura das crianças do que a biblioteca escolar: a proximidade da sala de aula, a interação professor-bibliotecário-aluno, as orientações mais atuais do ensino que impelem a criança para a busca-descoberta através de diferentes textos, os meios de comunicação que parecem atuar como fluxo e refluxo: a partir da imagem televisada a criança procura o livro para o contato mais prolongado com seu herói [...] (POLKE, 1973, p. 1).

Atualmente, não existe, no colégio para o qual idealizamos inicialmente o projeto transdisciplinar, nenhuma ação institucionalizada que oriente a leitura de forma planejada, objetivando proporcionar a prática libertadora, na perspectiva freiriana. Alguns professores, de forma isolada, têm desenvolvido ações para que a leitura seja trabalhada; porém, não existe uma perspectiva extensiva às outras turmas, que não as desses professores, e à comunidade, como defendemos, inclusive com a intenção de incluir essas ações no Projeto Político-Pedagógico da escola e envolver nele a coletividade escolar.

Por fim, acreditamos que propor e trabalhar a leitura como um ato libertador, da maneira que Freire (2011) postula, é possuir a consciência de que “a leitura da

² O *streaming* é a tecnologia de transmissão de dados pela Internet, principalmente áudio e vídeo, sem a necessidade de baixar o conteúdo. O detentor do conteúdo transmite a música ou filme pela Internet, e esse material não ocupa espaço no computador ou no celular. Algumas plataformas oferecem o *download* de faixas, apenas para assinantes (GOGONI, 2020).

palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2011, p. 29-30). Essa perspectiva possibilita a compreensão de que não somos apenas receptores dos textos lidos, mas que, a partir da leitura, olhamos de outra forma para o mundo e nos transformamos; ademais, que essa forma de ler nos dá possibilidades para analisarmos o que acontece ao nosso redor e lutarmos por condições de vida mais dignas, ao contrário da leitura sem relação com o nosso meio, com a nossa realidade:

Esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indignação. É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada, sobretudo, a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (FREIRE, 2011, p. 30).

Para o desenvolvimento dos objetivos propostos, dividimos esta dissertação em três seções, além desta Introdução e das Considerações finais. Na Seção 1, apresentamos a fundamentação teórica da proposta, em que discutimos temas relacionados aos conceitos de linguagem, leitura como prática social e letramento; fazemos uma incursão na proposta de ensino da leitura nos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa; tecemos uma discussão sobre a possibilidade de contribuição para a formação continuada de professores via projeto de extensão e discutimos as possibilidades para implantação de um ambiente leitor nas escolas. Na Seção 2, apresentamos a descrição da metodologia de pesquisa. Na Seção 3, apresentamos a proposta de implementação de um ambiente leitor, de caráter transdisciplinar, nas escolas, envolvendo toda a comunidade escolar. Também nesta seção, refletimos sobre as perspectivas e desafios do desenvolvimento de uma proposta desta natureza.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentaremos e discutiremos a teoria que embasará a dissertação. Ancorarão nosso trabalho a concepção de letramento e sua importância na formação do leitor crítico, na perspectiva da leitura como prática social; como o processo de letramento pode acontecer; as concepções de linguagem e sua relação com a leitura como prática social e o letramento; a importância da escolha dos textos para a formação do acervo; além da relevância da formação continuada para profissionais da educação, por meio de Projeto de Extensão, para fortalecimento das ações voltadas para o trabalho com a leitura como prática social.

1.1 LETRAMENTO E PRÁTICAS SOCIAIS

Compreendemos que o trabalho com leitura deve se inserir no processo de ensino-aprendizagem de língua com base na comunicação e na interação entre os sujeitos, nas diversas práticas sociais. Nessa perspectiva, o conceito de letramento assume um lugar privilegiado.

Torna-se importante, antes de prosseguirmos, diferenciar o termo alfabetização do termo letramento, com base em Magda Soares (2004, p. 97), que define alfabetização como “a aquisição do sistema convencional de escrita” e letramento como “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 97). Para essa autora, letrar assume um papel mais amplo que o de alfabetizar, pois o letramento envolve ensinar a ler e a escrever a partir de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno em suas práticas sociais (SOARES, 1999; 2004).

Conforme Mendonça (2007),

O conceito de letramento (e, por extensão, de sujeito letrado) surgiu para dar conta da complexidade de eventos que lidam com a escrita. Mais amplo que o conceito restrito de alfabetização, a noção de letramento inclui não só o domínio das convenções da escrita, mas também o impacto social que dele advém. [...] Um dos princípios que norteiam a perspectiva do letramento é que a aquisição da escrita não se dá desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem

interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, lêem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação (MENDONÇA, 2007, p. 46-47).

Segundo Dionísio (2005), considera-se letrado o falante que é capaz de atribuir sentidos a mensagens procedentes de diversas formas de linguagem, incorporando múltiplas fontes de interação.

Ressaltamos que não há um único letramento, mas letramentos múltiplos, como postulam, por exemplo, Oliveira e Kleiman (2008) e Rojo (2009), referindo-se às diferentes formas culturais de utilização da leitura e escrita pelas pessoas. Nossa proposta de implantação de um ambiente leitor na escola, portanto, alinha-se ao conceito de letramentos. Entendemos que trazer à realidade do aluno, por exemplo, séries baseadas em livros, filmes, vídeos do YouTube, além de oferecer-lhe a oportunidade de contato com uma grande diversidade de materiais de leitura conforme os seus interesses, numa perspectiva transdisciplinar, contempla o conceito de letramento, no qual os alunos estarão inseridos na prática do gênero e seu uso. A instituição escolar, ao mediar as relações entre os alunos, os gêneros e as situações de leitura e interpretação social que acontecem cotidianamente, pautada pelo saber historicamente construído, possibilita a “cientificização” e humanização do processo, conforme defendido por Freire (2011), que entende o ato de alfabetização como interação com o mundo, e a leitura como libertadora. Isso nos faz relacionar a definição de “alfabetização” e leitura de Paulo Freire com o que almejamos, principalmente com o oferecimento de momentos de letramento como “ato político”. Kleiman (2005), a respeito disso, esclarece-nos que:

Paulo Freire utilizou o termo *alfabetização* com um sentido próximo ao que hoje tem o termo *letramento*, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora [...] (KLEIMAN, 2005, p. 19-20).

O conceito de letramento, portanto, aproxima-se do conceito de alfabetização nos moldes que Paulo Freire defendeu. Ao falar da alfabetização de adultos, esse educador defende que ela ocorra no contexto de politização:

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização [...] como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizado, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 2011, p. 13).

Acreditamos, assim como Kleiman (2005) com relação ao letramento, no oferecimento de oportunidades de leitura semelhantes à alfabetização como ato político. Logo, a prática de leitura, independente da faixa etária, deve ser feita com a mesma finalidade: ler para compreender-se dentro do mundo como cidadão, ou seja, conhecer-se a si mesmo enquanto sujeito dentro de uma realidade.

Embora a escola não seja único espaço em que se dá o letramento, pois esse processo pode ocorrer nos mais variados contextos e nas mais variadas formas de interação humana, ela é a instituição mais importante e que deveria preparar os sujeitos para a leitura como prática social, pois é sua função primordial ensinar a ler e a escrever. Segundo Kleiman (2005, p. 5), “quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade, está ‘em processo’ de letramento”; ou seja, “o letramento envolve a imersão [...] no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 9).

Queremos criar um ambiente leitor objetivando oferecer oportunidades para o letramento, pois este “está relacionado com os usos da escrita em sociedade com o impacto da língua [...] na vida moderna” (KLEIMAN, 2005, p. 19). É impossível que qualquer cidadão se relacione com plenitude em seu contexto se não for preparado para as possibilidades que pode encontrar. As práticas de leitura constituem uma possibilidade de tentar oferecer essas chances a alunos de uma região periférica, pois “um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social” (KLEIMAN, 2005, p. 22). Por isso, trabalhar na perspectiva do letramento não pressupõe engajar “o aluno em atividades de ‘faz-de-conta’” (KLEIMAN, 2005, p. 35).

Importante também trazeremos a definição da metodologia conhecida como transdisciplinar, que se vale da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da pluridisciplinaridade, em que as fronteiras entre as disciplinas tornam-se abertas e o conhecimento molda-se a partir do conhecimento dos estudantes, que não se limitam a uma disciplina, mas que acabam por transitar entre todas elas, como afirma Korte:

Transdisciplinar é a metodologia pela qual, usando, da inter, da multi e da pluridisciplinaridade as informações e os resultados da combinação de informações e metodologias ultrapassa o campo próprio de cada disciplina, excede o quadro das abordagens metodológicas próprias de cada uma, e chega a conhecimentos que, por outros caminhos, jamais seriam reconhecidos como crenças verdadeiras e justificadas (KORTE, 2005, p. 28).

Portanto, a transdisciplinaridade compreende a educação de forma múltipla. Por essa razão, opõe-se aos métodos tradicionais, e também superficiais, de compartimentalização das disciplinas. Trabalhar de forma transdisciplinar significa, por exemplo, ensinar sobre o corpo humano não apenas sob o viés da ciência biológica, mas da matemática, da química, da sociologia, da filosofia, da poesia, entre outras.

Essa perspectiva torna o ensino contextualizado, conforme proposto por Morin (2003), não desqualificando as disciplinas, mas a forma como a escola fragmenta a transmissão do ensino, quase como um sistema Fordista ou Taylorista, a partir de um currículo mínimo e fragmentado que não possibilita o diálogo entre os saberes, não propicia visão do todo, nem do conhecimento uno. Morin (2003) propõe que se ensine a partir dos dilemas cotidianos nos quais os alunos se encontram inseridos diariamente.

1.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA

Uma proposta de trabalho com a leitura e a formação do leitor crítico pressupõe a orientação de determinada concepção de linguagem. Entre as várias concepções de linguagem que permearam e permeiam o ensino, destacamos as

três principais: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como lugar de interação.

A primeira concepção (e mais antiga), segundo Fuza, Ohusch e Menegassi (2011), considera a língua apenas para expressar o pensamento, nada mais além de uma cópia ou “espelho” do mundo e do pensamento. Ou seja, a expressão se constrói no interior da mente e se exterioriza (se traduz) pela linguagem, de forma que o discurso se revela como mero produto do pensamento do autor. Uma decorrência dessa concepção é a ideia de que as pessoas que não se expressam bem é porque não pensam, e essa visão é a que se apresenta na gramática normativa, que vê a língua como “pura” e imutável, amparada nos padrões de “certo e errado” (GERALDI, 1985; TRAVAGLIA, 1996; KOCH, 2005). Segundo Koch (2005), essa concepção pressupõe um sujeito mentalmente independente, que externa o pensamento e espera que o outro o capte.

A segunda concepção, a de linguagem como instrumento de comunicação, compreende a língua como um meio objetivo para a transmissão de informações. Apresenta-nos uma noção estrutural da língua, pois a vê como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir mensagens de um emissor para um receptor. Essa concepção pressupõe um sujeito assujeitado pelo sistema, que apenas se apodera do código para produzir seus enunciados, e um interlocutor passivo, a quem basta conhecer o código e decodificar a mensagem (GERALDI, 1985; TRAVAGLIA, 1996; KOCH, 2005). De acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 482), “a linguagem é concebida como uma ferramenta, empregada para transmitir uma mensagem, uma informação, utilizando [...] a variedade padrão e desprezando-se as demais variedades linguísticas”.

E, por fim, a terceira concepção vê a linguagem como uma atividade, um lugar de interação. Conforme Geraldi (1985), Travaglia (1996) e Koch (2005), trata-se de uma concepção dialógica da língua, que pressupõe um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Assim, tanto o locutor quanto o interlocutor são ativos, construindo-se ou sendo construídos, dialogicamente, no discurso. Ao produzir sentidos por meio do discurso, o locutor mobiliza não só o conhecimento do “código”, mas também um vasto conjunto de saberes, que são reconstruídos no interior do evento comunicativo, e o sentido é construído na interação entre texto e sujeitos.

Nessa concepção, a língua é prática social, ocorre na interação dos sujeitos, sendo parte viva das relações sociais. Conforme a perspectiva bakhtiniana, a língua não é um sistema estável de formas normativamente idênticas, mas constitui um processo ininterrupto, que se realiza através da interação verbal – portanto, social – entre interlocutores. Os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Ou seja, quem fala e lê é um sujeito ativo, que não apenas decodifica e repassa informações como uma simples máquina. É quem faz as inferências pertinentes, respaldado pelo meio social no qual está interagindo significativamente com outros, promovendo o dialogismo durante a apreensão e a construção de conhecimento, mesmo porque

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 127).

Então, a concepção de linguagem – e de leitura – que tomamos como referência para nossa proposta não se resume apenas à decodificação, mas constitui uma prática social. É esse tipo de leitura que queremos em nosso ambiente leitor, para formação de leitores sociais que atuem em sua comunidade, exercendo todos os seus direitos de cidadãos.

Pautando-nos na perspectiva bakhtiniana, podemos afirmar que a comunidade se constitui por meio de práticas que se valem do uso social da linguagem (usos dos gêneros discursivos, orais e escritos). Por meio da interação, o sujeito assume-se como agente que pode transformar o meio e é transformado por ele. Logo, a linguagem como interação é um meio de ação.

Essas três concepções de linguagem geram três concepções de leitura, ou talvez as de leitura sofrem influências das de linguagem. Relacionando as concepções de linguagem e leitura, podemos citar Fuza (2010), que apresenta a seguinte correlação:

A leitura centrada no texto pode ser denominada: leitura sob a perspectiva do texto; leitura como extração (processo ascendente/*bottom up*); leitura como decodificação. A leitura centrada no leitor é denominada: leitura sob a perspectiva do leitor; leitura como atribuição (processo descendente/*top down*). O diálogo entre texto e leitor promove o surgimento do conceito de leitura como interação (FUZA, 2010, p. 12).

A leitura centrada no texto favorece a decodificação, sem contextualização. Com a leitura centrada no leitor, o que interessa são as inferências produzidas por este, o que se torna perigoso, pois, pode-se criar leituras dissociadas do que intencionou o produtor do texto. E, por fim, a leitura interacionista instaura a ligação entre o escrito e quem lê, fazendo com que ambos tenham papéis importantes no processo, criando a interação viva entre texto, leitor e contexto, seja o de criação ou o de recepção.

De uma forma geral, a leitura pode ser compreendida como um meio para criação simbólica, de atribuição de sentidos, ou, nas palavras de Leffa,

[...] é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física [...]. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996, p. 10).

Sobre a afirmação de Leffa (1996), gostaríamos de acrescentar que não lemos apenas com os olhos, pois podemos nos valer de todos os sentidos para ler o mundo, como abordaremos mais adiante.

Portanto, a leitura acontece, de fato, quando o leitor consegue estabelecer relações e fazer inferências entre sua realidade e aquilo que está sendo exposto no texto. E, para que esse processo aconteça, quem lê precisa ter conhecimento do universo envolvido para relacionar o texto e o entorno. Compreendemos que, na concepção de linguagem como interação, a leitura é

[...] resultado da interação entre leitor-texto-autor, que são responsáveis pela construção dos significados do texto e pela produção de sentidos. A leitura não é tida apenas como uma prática de extração, haja vista que implica compreensão e conhecimentos

prévios que são constituídos antes mesmo da leitura (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011, p. 494).

Embasados na teoria que descreve a leitura como prática social, almejamos, por meio da criação de um ambiente leitor, oportunizar a leitura diária e variada e nos mais diversos espaços da escola. Tal proposta assume a concepção de leitura como prática social, em conformidade com o que propõem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), documento oficial que norteia o ensino nas escolas públicas estaduais do Paraná, vigente até o ano de 2019.

1.3 O ENSINO DA LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No Estado do Paraná, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas estaduais tinha como documento-base, até o ano de 2019, em virtude da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Língua Portuguesa (DCE) (PARANÁ, 2008). Esse documento, construído sob a perspectiva bakhtiniana, concebe o leitor como sujeito ativo, que interage com o meio e responde a enunciados, num ato dialógico de entrelaçamento. Nesse sentido, “o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências” (BAKHTIN, 2011, p. 329). Em decorrência dessa concepção de leitor, a visão de leitura na qual nos fundamentamos é a de que o leitor é parte do meio e se relaciona com ele, criando sua leitura a partir de seu conhecimento de mundo e, assim, contextualizando-a e dando sentido ao texto lido na sua realidade, “respondendo” ao texto por meio do conhecimento adquirido e o colocando em prática. Ou seja, o leitor faz da leitura “um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios” (PARANÁ, 2008, p. 56).

A partir de 2020, o novo documento norteador da Educação Básica do Paraná passa a ser a BNCC (BRASIL, 2018), e para adequar-se a ela, elaborou-se, em nível estadual, o documento intitulado “Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações” (PARANÁ, 2018), que reforça o apresentado na BNCC, bem como o “Currículo da Rede Escolar Paranaense” (CREP) (PARANÁ, 2019), que complementa o Referencial, trazendo conteúdos essenciais para cada componente curricular, em cada ano do Ensino Fundamental, com base na BNCC, bem como sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano.

A BNCC não apresenta referencial teórico, como as DCE – e mesmo como o documento anterior de abrangência nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais –, mas deixa antever como concebe a leitura:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer (BRASIL, 2018, p. 42).

Conforme o aluno avança nas séries escolares, o número de disciplinas expande-se. Segundo a BNCC, “essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos” (BRASIL, 2018, p. 136). Contudo, isso parece não se efetivar satisfatoriamente, pois é comum, no meio escolar, a queixa de professores de que os alunos não sabem ler/interpretar e, por isso, têm um desempenho abaixo da média em algumas disciplinas. Para que esse problema seja minimizado/enfrentado/discutido, defendemos um projeto coletivo de promoção da leitura.

Ainda segundo a BNCC:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (BRASIL, 2018, p. 136).

Essa exposição a textos de gêneros diferentes e de campos diferentes é um fato no cotidiano dos alunos e demais integrantes da comunidade escolar, mas cremos que, para serem desenvolvidas com toda sua potencialidade, essas leituras devem, também, ser realizadas pelos professores das disciplinas específicas, que dominam o conteúdo e o vocabulário da área, os quais provavelmente não seriam explicados de maneira satisfatória e competente por quem não tem essa formação específica.

Entendemos que a implementação de um ambiente leitor com e para a comunidade escolar pode proporcionar oportunidades de leituras diárias. Independente da estratégia pela qual se opte, consideramos importante oferecer espaço aos participantes para práticas letradas, o que se mostra de suma importância no contexto em que vivemos, no qual a educação voltada para as práticas sociais e as práticas de letramento são depreciadas por alguns segmentos da sociedade e por alguns políticos/governantes que os representam.

1.2 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL NO FINAL DA DÉCADA DE 2020 E OS QUESTIONAMENTOS ABERTOS AO TEÓRICO PAULO FREIRE

Finalizamos a década de 2020 e quando imaginávamos que a ciência apenas progrediria e que, nesta época, por exemplo, carros voariam, precisamos parar para defender e reafirmar o óbvio como, por exemplo, o exercício de manutenção de direitos básicos, o investimento em educação também aos menos favorecidos e a concepção do que é ler dentro de um contexto que permita às pessoas escolherem seus caminhos sem serem induzidas apenas pelo capital.

Um dos maiores educadores do mundo e patrono, o mais conhecido e citado da educação brasileira, Paulo Freire, pilar teórico desta pesquisa, é desqualificado por grupos conservadores. Exemplo disso foi o caso do ex-ministro da Educação do Brasil, demitido em 18 de junho de 2020, não por ser alguém inapropriado para o Ministério da Educação e por suas falas totalmente fora de contexto sobre educação, mas por desgaste político com relação a declarações sobre os ministros do Supremo Tribunal Federal. Antes de sua demissão, Abraham Weintraub descreveu o educador como “Feio, fraco e não tem resultado positivo” (PUTTI, 2020, s.p.) e ainda afirmou: “Paulo Freire e Kit gay não têm vez” (UOL, 2020, s.p.), em tom

de deboche e ironia, sobre a importância da forma como se pensa o que é leitura. Essa forma de pensar representa o posicionamento ideológico defendido pelo governo federal na atualidade, e essa visão de mundo é refletida por vários setores da sociedade contemporaneamente. Ela nos faz querer reafirmar a importância da leitura como prática social ou refletir se ela ainda é necessária em nosso contexto, já que atestam que o método freiriano, elogiado mundialmente, não tem alcançado os resultados esperados pelos sistemas de avaliação educacional, especialmente as avaliações externas.

Também fazemos a indagação do que os atuais políticos querem que seja lido e aprendido nas escolas, pois tudo é passível de leitura: não só leitura da palavra, mas de tudo, seja um olhar, um tom de voz, uma placa, um sinal sonoro, apenas para citar alguns exemplos. Talvez os governantes apenas não queiram que leiamos como prática social, declaradamente, já que ela [a leitura] nos leva a refletir sobre nós mesmos e as desigualdades sociais do meio no qual vivemos e como as problematizamos, fazendo com que, como consequência, tentemos melhorá-lo.

As leituras do mundo ocorrem desde o nosso nascimento, pois,

[...] desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço, diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza. [...] E o cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler (MARTINS, 1997, p. 11).

Portanto, como afirma essa autora, mesmo recém-nascidos, já praticamos a leitura e é o que nos faz reagir ao entorno. Ou seja, tentarmos compreender o mundo a nossa volta é natural; é a “leitura de mundo”, conforme nomina Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 19-20).

Assim, as leituras – do mundo e da palavra – estão (ou devem estar) relacionadas, mas com precedência da leitura do mundo. O ser humano, recém-nascido, dentro de suas possibilidades, lê o seu entorno, interage com ele, obtendo respostas positivas ou negativas, pelas tentativas e erros. Conforme o indivíduo desenvolve-se, as relações sociais ficam mais complexas, e é nesse momento que a escola deveria fazer a diferença, munindo-o com as ferramentas necessárias para uma interpretação e uma atuação mais crítica da/na realidade social. Sabemos que “a criança deve descobrir o prazer da leitura muitos antes de aprender a ler” (AGUIAR, 1988, p. 86), mas a escola, como principal agência de letramento em nossa sociedade, é chamada a colaborar para a formação do cidadão, que passa, necessariamente, pela formação do leitor. No entanto, ainda enfrentamos posicionamentos, ideologicamente marcados, como o refletido nas falas do ex-ministro da Educação, já mencionadas, ou nos pronunciamentos do atual presidente, que afirma que “os livros hoje em dia, como regra, é um amontoado... Muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo” (FERREIRA, GRANDELLE, GULLINO, 2020, s.p.). Então, como explicar a contradição de que a leitura é valorizada por outros setores da sociedade, tal como o acadêmico e o ensino privado, quando as elites políticas, representantes das elites econômicas, querem tornar a necessidade da leitura irrelevante para a população que se vale do Ensino Público?

Podemos encontrar a resposta a essa questão na obra de Ezequiel Theodoro da Silva (1983), quando debate sobre a cultura da classe média brasileira, na qual a família é um reflexo “de uma estrutura dominante onde impera o utilitarismo, o consumismo e a alienação” (SILVA, 1983, p. 61), em que ler como uma prática social não é valorizada, pois leva ao questionamento, que tem potencial para promover mudanças sociais. Tal ato causa problemas às elites política e econômica, pois, manter uma situação injusta, de exploração e alienação, é uma forma de manter o poder. Logo, para tal sistema, a leitura que interessa é a que não leva à reflexão. E talvez esse seja o motivo do desmerecimento do pensamento de Paulo Freire com relação à alfabetização, alicerçada na não permissividade à alienação. Por meio da leitura e da interpretação do próprio mundo, compreendê-lo pode ser uma forma de torná-lo mais justo para todos.

Parte das famílias de classe média tratam o incentivo ao gosto pela leitura crítica/reflexiva – que “sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor” (SILVA, 1983, p. 74) - como algo desnecessário, marcas do

reflexo ideológico sofrido ao longo dos tempos. Assim, precisamos tornar claro que é a leitura que nos leva à reflexão e à interação consciente com nosso meio. É ela, também, que nos conscientiza da forma como as classes menos favorecidas, reproduzindo as classes alta e média, de maneira, às vezes, intencional, às vezes, inconsciente, acabam por desabonar até mesmo quem gosta de ler. Nesse sentido, podemos afirmar que “[...] o ambiente social e familiar atua sobre as preferências literárias do público mirim: [...] a profissão dos pais e o poder aquisitivo têm influência na atitude da criança e jovem diante da literatura”. (AGUIAR, 1988, p. 92). Logo, o que acontece, em decorrência da imposição de matérias incondizentes com a realidade da comunidade, é a “[...] a falência do gosto pela leitura nas classes menos privilegiadas.” (AGUIAR, 1988, p. 92).

Não é difícil compreender, nesse contexto, que parte da classe média parece não se importar com o fato de que as camadas populares não têm acesso a uma educação de qualidade - que as tornariam reflexivas e críticas -, pois prefere mantê-las alienadas, para impor à outra classe o que “valorizam”, criando uma contradição pela imposição de um mundo que não pertence a outras pessoas. Isso se assimila a um processo de catequização, tão comum no Brasil, como já feito pelos jesuítas quando os portugueses tomaram o território. Não   que as classes menos favorecidas não leiam, como já citado anteriormente. Lemos o mundo o tempo todo, e no que concerne   cultura letrada, lemos (e escrevemos) e-mails, interagimos nas redes sociais, interpretamos placas, mas o que não fazemos habitualmente nesses contextos   refletir sobre o que lemos, a leitura crítica.

As elites, historicamente, negligenciaram a educa o de qualidade para as classes menos favorecidas. Isso nos remete   cita o de Paulo Freire (1981), feita anteriormente nesta disserta o, de que as classes dominantes não permitiriam a existência de uma educa o na qual o oprimido se percebesse nessa situa o, o que explica a atitude dessas classes economicamente favorecidas para com as mais baixas, pois, têm também parafraseando Freire (2005), quando a educa o não   libertadora, o sonho do oprimido   se tornar o opressor. Por isso, a manipula o da educa o e da escrita   um ato ideológico e proposital, pois,

Mediatizada por estratégias mais tensas e sistemáticas de aprendizagem, a escrita achou-se profundamente marcada pela sua assimila o por parte das camadas sociais que, por condi es de privilégio, mais a manipulam. Direito apenas de camadas favorecidas

por processos particulares de educação, a escrita guarda não por essência, mas por razão estratégica, marcas dessas mesmas camadas. Além disso, convém salientar que essa apropriação da escrita por segmentos sociais favorecidos, instituiu ao longo do tempo o próprio sistema de referências para sua aprendizagem. É desse modo que se explica a afinidade entre o código dito da escrita e um padrão linguístico socialmente dominante (OSAKABE, 1988. p. 149).

Em decorrência da manipulação linguística, a escrita e sua leitura reflexiva – pois não basta apenas a decodificação passiva dos signos – são meios de dominação, os quais se refletem no modelo educacional que perpetua a diferença entre classes, como um projeto, por meio do preconceito linguístico e da não viabilização do acesso, pelas classes menos favorecidas, aos gêneros discursivos mais complexos. E, aqui, definimos o conceito que adotamos de “gêneros discursivos”, e não “textuais”, justamente pelo entendimento de que os primeiros consideram as relações sociais e, portanto, estão mais afinados com as práticas de letramento, diferentemente dos gêneros textuais, mais fixados à materialidade textual. Os gêneros discursivos contemplam, conforme definição de Rojo (2005),

[...] os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p. 199).

Os gêneros discursivos, quando disponibilizados aos sujeitos de classes menos favorecidas, parecem ser usados apenas para dar a sensação de que aquilo não pertence àqueles leitores. Isso, conseqüentemente, priva-os dos gêneros mais comuns à sua realidade, da leitura de seu mundo, porque eles têm de, forçosamente, ler o que é determinado/imposto como importante, quando isso não lhe interessa, naquele momento, fazendo com que o ato da leitura não seja prioridade, dada a situação dos leitores.

Lajolo (2003), ao comentar o entendimento de leitura de Paulo Freire, afirma:

Para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo.

Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo (LAJOLO, 2003, p. 5).

Portanto, não é uma leitura imposta que fará sentido para o leitor, especialmente quando tais leituras ajudam na reprodução da ideologia dominante, dos valores de outra classe social que não a do leitor.

O fato de a escola pública ser mantida por meio dos impostos coletados torna a educação, de certa forma, refém de quem gerencia esses tributos, que são os políticos. Esses, muitas vezes, ou são os detentores do capital ou são financiados por quem o detém. No Brasil, hoje, há um grupo representativo no congresso nacional chamado de BBB - bancada do boi, da bala e da Bíblia -, ou seja, formada por grandes produtores rurais (ou representantes), por políticos ligados ao setor de armas ou de segurança e por evangélicos neopentecostais. Como define Mazieiro (2019) em uma reportagem do Jornal UOL, “a [...] bancada “BBB” (boi, bala e Bíblia), como são chamados informalmente os representantes dos setores da agricultura, segurança e os cristãos na Câmara. Esses grupos são próximos ideologicamente do governo [...]” (MAZIEIRO, 2019, s.p.).

Esses grupos estão alinhadas ao neoliberalismo econômico, ao conservadorismo nos costumes e à manutenção da ideologia das classes dominantes. De maneira antagônica, tais grupos defendem uma “escola sem partido”³, porque coadunam com a visão de que a educação não deve ser um ato político, enquanto se organizam em grupos ideológicos para defender os próprios interesses. Isso resulta numa escola como a existente no final da ditadura militar, que Silva (1983) descreve desta forma:

Organizada dentro dos parâmetros ditados pelo Estado, a escola se coloca como instituição responsável pela formação de homens de modo que estes adquiram os meios necessários para a vida em sociedade. Deve-se lembrar, no início desta reflexão, que “o Estado é o educador dos educadores, seja pela forma do contrato de trabalho, seja, pelos regulamentos e normas [...]”. Neste sentido as atividades escolares, planejadas e executadas pelo professor, implícita ou explicitamente carregam a ideologia, a concepção de mundo e de sociedade advinda das classes dominantes [...] (SILVA, p. 26, 1983).

³ O Movimento Escola sem Partido surgiu em 2004, por iniciativa de um procurador do Estado de São Paulo, como uma reação a um suposto fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais, concebidos pelo movimento como doutrinação e cerceamento da liberdade do estudante em aprender (PEREIRA, s.d.). As ideias desse movimento foram encampadas por partidos de direita, gerando até mesmo projetos de lei em várias partes do país.

O sistema educacional, de modo geral, atua na reprodução dos valores, da ideologia dominante. Isso se materializa, por exemplo, na preparação para o trabalho, em detrimento do ensino “para a vida”, ou seja, o ensino direcionado ao desenvolvimento de sujeitos para que se relacionem com o mundo, que o questionem e busquem torná-lo menos desigual socialmente. Conforme postula Althusser (2001), a formação profissional e a reprodução cultural da força de trabalho foram historicamente delegadas à escola, que acabou se tornando o principal instrumento para a reprodução capitalista. E a escola faz isso ao privilegiar os saberes ditos práticos:

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante (ALTHUSSER, 2001, p. 80).

O meio de que a escola se vale majoritariamente para transmissão cultural da ideologia dominante é através da leitura, antigamente apenas em livros, contemporaneamente em diversas mídias virtuais. Assim, com a estrutura social existente atualmente:

Seria difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente – isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros [...] [e] o acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, pode muitas vezes significar o acesso aos veículos onde esses bens se encontram registrados, entre eles, o livro (SILVA, 1981, p. 31).

É nesse ponto que existe “uma brecha no sistema”, por meio da qual é possível, pela leitura, transgredir a realidade estabelecida ou os valores impostos. A escola representa o Estado e, para transmitir toda sua cultura/ideologia, é preciso fazê-la por meio de produtos escritos também, textos de diversos gêneros.

Nós, ainda respaldados pelas DCE de Língua Portuguesa do Estado do Paraná, construída na perspectiva bakhtiniana, e agora pela BNCC e pelo CREP,

temos a liberdade de escolher os textos com os quais queremos trabalhar para relacionar com o ambiente dos alunos. Por mais contraditório que possa ser a ordem do governo do Estado de impor o mesmo livro didático para todas as escolas do Paraná⁴, os documentos norteadores ainda nos dão a liberdade para implementar uma ação que permita a escolha do material que comporá o acervo de leitura.

1.4 IDEALIZAÇÃO DE UM AMBIENTE LEITOR NAS ESCOLAS

Como nossa proposição tem como objetivo propor encaminhamentos para a implementação de um Projeto de Letramentos que possibilite a criação de um ambiente leitor para os níveis Fundamental e Médio de ensino de um ambiente de leitura cotidiana, com o propósito de efetivar práticas de letramento no Ensino Fundamental e Médio, numa perspectiva transdisciplinar, convém refletirmos sobre alguns aspectos relacionados à maneira como se experiencia a leitura na escola e quais pontos devem ser levados em conta na proposição de um ambiente leitor nesse espaço. Entendemos que, se não há um ambiente leitor nas casas, independente da classe, resta à escola propiciar meios aos futuros cidadãos para que vivenciem essa experiência, uma vez que,

[...] embora a atuação dos pais seja fundamental, é para o professor que convergem as maiores expectativas. Tal situação configura-se, historicamente, a partir do momento em que a escola passa a ser responsável pela alfabetização da infância e assume sua formação educativa posterior. Cabe, então, ao professor iniciar a criança nas letras e incentivar-lhe o gosto, visando desenvolver o hábito de leitura. Portanto, o primeiro passo para formação do hábito de leitura na escola diz respeito à seleção do material (AGUIAR, 1988, p. 86).

Por consequência, a iniciação da formação de leitores e do letramento acaba sendo responsabilidade da escola. Propiciar o ambiente, a escolha dos textos, de forma mediada com a realidade da comunidade, e fazer com que os leitores reflitam sobre o seu próprio meio, torna-se papel quase exclusivo dessa instituição, em

⁴ A escolha do livro didático, na rede pública estadual do Paraná, que antes acontecia por escola, passou a ser realizada de outra forma a partir de 2020: todos os professores efetivos, isto é, do Quadro Próprio do Magistério, podem opinar a respeito dos materiais, e o mais votado é o que as editoras enviam aos colégios. Ou seja, uma escola da região central da capital recebe o mesmo livro didático que a escola da zona rural de Guaraniaçu, por exemplo, desconsiderando-se as distintas realidades.

alguns contextos socioculturais e econômicos. Essa mediação é, mais especificamente, uma incumbência dos professores, e não apenas os de Língua Portuguesa, pois há gêneros diversos nas disciplinas que, muitas vezes, não são abordados na disciplina de Língua Portuguesa. Esses gêneros, não apenas por sua forma, mas principalmente por seu conteúdo, podem ser trabalhados com melhor domínio pelos professores das outras disciplinas.

Sendo a escola, atualmente, uma das mais importantes facilitadoras da leitura, dadas todas as circunstâncias já expostas, é preciso destacar que apenas a existência dos elementos “escola, texto e aluno” não cria o ambiente leitor, pois, como afirma Zilbermann (1988, p. 11), essas relações “não são mecânicas, como se a escola fosse a causa, e a leitura, a consequência”. Ler de qualquer maneira, sem os devidos encaminhamentos, pode respaldar a visão hegemônica de mundo. Ou seja, se a leitura ocorrer sem criticidade, sem reflexão, sem o questionamento do que aqueles textos trazem à comunidade e o porquê de estarem inseridos naquele ambiente, a leitura apenas reforça a ideologia dominante. Portanto, a função da escola – diferente da família, que transmite seus valores morais, e das demais instituições sociais, tais como as religiosas, pelo ensino da fé – é, sob a perspectiva de nossa proposta de estímulo à leitura, a de

[...] realizar um trabalho educacional sistemático, isto é, planejado e organizado sobre bases científicas. Os fins da educação, que se propõe, visam ao desenvolvimento integral do indivíduo para que ele se torne um ser atuante no grupo social em que vive.

A atividade do professor deve, assim, orientar-se no sentido de promover a leitura entre os alunos. Como seu trabalho se movimenta dentro de um determinado currículo escolar, há necessidade de se verificar qual o espaço que cabe à leitura nesse currículo (CATTANI; AGUIAR, 1988, p. 24).

Tornar a escola, então, um local onde o aluno efetivamente leia, e, por meio da leitura dos mais diversos gêneros, tenha acesso às práticas de letramentos, é o objetivo de nossa proposta, para a qual concebemos “a leitura enquanto uma atividade humana, uma prática social que possibilita o exercício da contestação e da criatividade” (SILVA, 1988, p. 42), ou seja, que torne o ato de ler libertário. Assim, nas palavras de Ângelo (1981),

[...] quanto maior vontade consciente de liberdade, maior índice de leitura. Um dos efeitos da leitura é o aprimoramento da linguagem,

da expressão, nos níveis individual e coletivo. Uma sociedade que se sabe expressar, sabe dizer o que quer, é menos manobrável [...] essa liberdade, traduzida em responsabilidade, não interessa, nunca interessou aos governos; aqui sempre se achou melhor decidir pelo povo, escolher para ele os caminhos e os precipícios (ÂNGELO, 1981, p. 48).

Novamente, para que esse processo – que torna a leitura crítica – ocorra, não basta apenas a existência da escola, pois esta, na maioria das vezes, é apenas reprodutora de determinadas visões e um reflexo da ideologia do Estado. Não basta também apenas o esforço do professor, que sofre com todo o processo desgastante da profissão e, quando tenta fazer algo diferente sozinho, fica isolado. É preciso que, além de a escola e os professores estarem em consonância com a proposta de incentivo à leitura, a comunidade queira participar e ajudar na escolha dos textos que farão parte dessas leituras que tratam da realidade deles, indicando os interesses para que, a partir do mundo deles, das prioridades da comunidade, possamos incentivar a leitura crítica.

Muitas vezes, nossos alunos não têm interesse em ler pelos motivos já expostos, como, por exemplo, a imposição de determinados textos para leitura, para cumprir alguma tarefa escolar. Contudo, quando lhes permitimos que, simplesmente, escolham suas leituras, eles também não o sabem fazer. Permitir que se escolha o que ler parece um dos primeiros passos para incentivar a leitura, mas esse processo não é tão simples, mesmo porque a escola é heterogênea: agentes, alunos e professores possuem realidades e visões de mundo diferentes. Então, a escolha, para tentar englobar a maioria dos mundos, deve ser pautada em uma escola democrática e diversa, que crie espaço de escuta para as vozes de todos os participantes da comunidade escolar e que aceite que o diferente existe e pode coexistir em harmonia na escola.

A preocupação com o acervo das bibliotecas escolares é tema recorrente há décadas, porque sempre existiu a negligência dos governos em relação ao investimento em pessoal e infraestrutura, como podemos observar neste fragmento de Silva (1988), que retrata uma realidade que ainda se mostra atual:

A preocupação com o planejamento de bibliotecas escolares surge no mesmo momento em que os educadores e a sociedade tomam consciência das suas precárias condições de trabalho e de atualização e buscam soluções para irromper o processo de alienação, imposto de cima para baixo (SILVA, 1988, p. 139).

A solução que encontramos para tentar “irromper o processo de alienação” é o de não esperarmos apenas pela boa vontade política ou pelos livros enviados pela mantenedora (em nosso caso, o governo estadual), mas buscarmos estratégias de construção de um acervo com textos dos mais diversos gêneros discursivos, desde que tenham relevância para as disciplinas do currículo escolar e significado para os alunos. É importante levar em consideração que, segundo Silva e Maher (1978, p. 12), “todos os professores exigem leituras” e “todos os professores são responsáveis pelo incentivo e desenvolvimento da leitura em nossas escolas”, de modo que os professores de todas as disciplinas, juntamente com os próprios alunos, agentes, profissionais dos mais diversos setores dentro da escola, e a comunidade escolar, devem participar da construção do próprio acervo, pautado pela relevância curricular e voltado à realidade da comunidade.

Com esse envolvimento dos mais diversos setores, propomos a criação de um acervo que permita e incentive a prática da leitura com criticidade, pois, segundo Silva (1988), sua construção só “ocorre em função de uma vontade política de vencer a inércia no meio educacional e superar o peso das estruturas alienantes” (SILVA, 1988, p. 140). E, por fim, ainda nos pautando em Silva (1983), gostaríamos de citar os “princípios que sustentam” a escolha para construção de acervo que seja pautado no princípio da leitura reflexiva:

- 1) A educação encontra a sua razão de ser na vida comunitária e social – os indivíduos se educam na e pela intervenção sobre a realidade cotidiana a fim de satisfazer as suas necessidades de sobrevivência e convivência social;
- 2) A aprendizagem é o resultado de uma experiência vivida, diretamente vinculada ao trabalho produtivo – o “saber” deve ser entendido como a capacidade do indivíduo em responder aos problemas cotidianos, contribuindo para uma melhoria concreta na vida de uma coletividade;
- 3) A escola, enquanto um local de estudo e de trabalho, deve quebrar a cadeia de dependências que a tem caracterizado, mobilizando a coletividade e facilitando-lhe a aquisição de conhecimentos e dos instrumentos necessários para o seu autocontrole; e
- 4) A biblioteca escolar é um espaço democrático, conquistado e construído através do “fazer” coletivo (alunos, professores, e demais grupos sociais) – sua função básica é a transmissão da herança cultural às novas gerações de modo que elas tenham condições de reapropriar-se do passado, enfrentar os desafios do presente e projetar-se no futuro (SILVA, 1983, p. 141).

Esses são os princípios, segundo Silva, nos quais a comunidade escolar deve se pautar para a construção do acervo de uma biblioteca que viabilize a prática social de leitura, oferecendo oportunidades de letramento com o material escolhido pelos próprios leitores de maneira coletiva, democrática, diversa e abrangente, para que a biblioteca deixe de ser “qualquer quantidade de livros independente do assunto, uso e atualização e que são ‘organizados’ em uma salinha, situada geralmente na pior área física da escola” (FACHIN; HILLESHEIM, 1999, p. 66), e para que também não nos satisfaçamos apenas com o material enviado às escolas, algumas vezes aleatoriamente, e outras propositalmente. Isso porque, como afirma Stumpf (1987),

[...] o saber registrado não é neutro. O material que compõe o acervo das bibliotecas necessita ser muito bem selecionado para que represente a expressão de várias correntes de pensamento sobre um mesmo conhecimento. Nem sempre é por acaso que organizações nacionais e internacionais fazem doações de livros às bibliotecas. Elas sabem que a leitura é um dos melhores instrumentos para disseminar idéias (STUMPF, 1987, p. 75).

Dessa maneira, incentivando a comunidade a escolher os textos, através dos seus valores e interesses, contribuímos para a valorização da identidade local, transformando-a em ponto de partida para o trânsito entre os diversos tipos de leituras, responsáveis pela formação de uma consciência social crítica e emancipadora.

1.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE REFLEXÕES E DISCUSSÕES

Definidas as bases teóricas sobre leitura, letramento, concepções de linguagem e formação de acervo, sobre as quais embasamos a proposição apresentada nesta dissertação, expomos, nesta subseção, mais uma intenção de nossa proposta: a de oferecer formação continuada para os membros da comunidade escolar. Tal ação é necessária para que os envolvidos não apenas deem as aulas de leitura ou leiam, mas para que tenham ciência do arcabouço

teórico que fundamenta a prática. Esse conhecimento, assim, possibilita que contribuam com a formação de toda a comunidade envolvida com a pesquisa, pois, além de participantes, tornam-se ativos nas ações propostas e têm condições de decidir o que mais importa para a própria comunidade, escolhendo os textos que devem compor o acervo a ser lido.

Em uma sociedade na qual o governo apenas incentiva a competição entre as escolas e Núcleos Regionais de Ensino (NRE), para obtenção de notas nas provas externas, como se fosse o único indicador, independente das realidades nas quais estão inseridos, a “qualidade de ensino”, segundo os padrões do governo, fica submissa às notas obtidas nas provas externas.

Para tentar “melhorar” o desempenho, segundo os conceitos mercadológicos, e atender aos critérios impostos, os governos oferecem ações verticais de formação “continuada” (cursos, oficinas etc.) para os professores. Denominamos de verticais essas ações, pois, na rede pública de ensino do Paraná, elas advêm da Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED) como ordens a serem cumpridas, como se a escola do Bairro Batel⁵, em Curitiba, tivesse uma comunidade escolar com o mesmo perfil que o da escola rural em Salto do Lontra⁶, ou da escola próxima à Ocupação do Bubas, em Foz do Iguaçu.

É comum, nos cursos oferecidos pelo Estado, os professores não ficarem satisfeitos com a temática ofertada e a abordagem sugerida para o desenvolvimento da metodologia. Em decorrência disso, os profissionais apenas cumprem com a obrigação de estarem presentes nos cursos sem se importarem com as ordens advindas da SEED. Exemplo disso é a atual Prova Paraná, uma avaliação objetiva diagnóstica enviada pela Secretaria de Educação como método de preparação para a Prova Brasil, que é uma avaliação externa de larga escala e que ajuda a formar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Todas as ações de formação continuada, desde o início dessa gestão do Governo Estadual – iniciada em 2019 –, têm sido voltadas para o desempenho das provas externas.

A Secretaria da Educação, no Paraná, oferece-nos “formação” para entendermos em quais quesitos os alunos apresentam notas insuficientes e nos “cobra” alternativas para melhorar esse índice. Posteriormente, envia três simulados

⁵ Bairro de classe média alta localizado na capital paranaense, cidade que detém o maior PIB do Estado do Paraná.

⁶ Cidade de pequeno porte localizada na região Sudoeste do Paraná, a 500 quilômetros da capital, com população de apenas quinze mil habitantes.

para a Prova Brasil, com o objetivo de acompanhar os resultados para verificar se está havendo progresso ou não durante o ano letivo. No ano de 2019, houve problemas na administração desse processo: as datas para a aplicação foram anunciadas de véspera; as provas, que só foram abertas diante dos alunos, continham erros de digitação e de organização textual; o planejamento para aplicação foi mal elaborado, pois atrapalhava as aulas; e as provas restringiam-se ao currículo básico. Ainda, ocorreram problemas durante o processo de correção, e não nos apresentaram os resultados, além de omitirem a informação sobre a comissão que elabora essas provas, pois não sabemos quem as faz, e o governo se recusa a revelar essa informação.

O ano de 2020 não começou diferente. A primeira ação de formação continuada do Estado foi feita de uma maneira que os professores consideraram humilhante. Professores foram informados, no dia 03 de fevereiro, que precisariam dar um curso sobre o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), para seus colegas, no dia 04 de fevereiro. Ou seja, houve menos de 24 horas para prepararem a apresentação de um novo currículo, que ninguém conhecia previamente, para nova proposta curricular que nos foi fornecida no dia 03. O objetivo, mais do que a formação do professor, reside em aumentar os índices nos resultados das provas externas no Paraná.

A forma como os governos, em geral, disponibilizam e gerenciam a formação continuada é semelhante: não há organização ou um programa institucionalizado, de longo prazo; apenas são oferecidos cursos pautados nos objetivos de um governo específico. Então, não há nem uma definição, ideologia ou modelo de formação continuada sobre o qual possamos dizer: é esse o programa no Estado do Paraná. Na página da SEED, a única referência que encontramos relacionada à formação continuada de educadores é a seguinte:

A formação continuada pressupõe o envolvimento de todos os profissionais da escola (professores, agentes educacionais, equipes pedagógica e diretiva). Tem por objetivo promover as ações pedagógicas e reflexões sobre os desafios socioeducacionais. Para tanto, apresenta-se uma série de textos legais, textos informativos, vídeos e outros recursos que subsidiarão os trabalhos em cada escola (PARANÁ, s.d.(a), s.p.).

Esse trecho está localizado na página da SEED, numa subpágina referente aos Núcleos Regionais de Ensino (NRE), que trata da missão da formação continuada. É o que de mais próximo a uma definição foi encontrado em todo o *site*. Em outro campo, o de consultas dos cursos realizados pelos educadores, há outro trecho descritivo:

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná oferece a todos os profissionais da rede (professores, pedagogos, diretores, agentes educacionais) cursos de formação continuada nas modalidades presencial, em que o cursista precisa estar presente no local onde acontecerá a formação, semipresencial (presencial e *on-line*) e a distância (*on-line*) (PARANÁ, s.d.(b), s.p.).

Pela forma genérica como é caracterizada, no próprio *site* da SEED, e pela nossa experiência como educadores participantes, se fôssemos definir formação continuada, poderíamos descrevê-la como a soma de ações diversas, espaçadas, durante o ano letivo, e informais, além de tentarem moldar o professor às práticas ideológicas pedagógicas do governo estadual em exercício. Essas são as características comuns das formações oferecidas, independente de quem esteja na chefia da SEED ou dos NRE.

Segundo Oliveira (2012), o Estado, por meio de suas diretrizes, tornou-se responsável pela adaptação da escola ao mercado de trabalho, ao ofertar uma educação que prepara para a inserção produtiva para e pela competitividade de mercado, e, assim, os resultados das provas externas, como reflexo do aprendizado de português e matemática em níveis adequados para o mercado, tornam-se padrão de medida.

Essas mudanças, que começaram com a massificação do ensino e a obrigatoriedade da escola, no início da década de 1990, também acabam alterando o papel do professor, pois

[...] todas essas reformulações, introduzidas nas escolas pelas novas diretrizes educacionais, estão, na verdade, sugerindo mudanças estruturais no conceito de ensino e aprendizagem de cada um dos conteúdos específicos, indicando a necessidade de oferecermos aos professores cursos de formação continuada dentro dessas novas concepções (CARVALHO, 2003, p. 13).

A atualização, após o surgimento da avaliação externa, significa substituir as concepções de ensinar para a vida, realidade comunitária do aluno, para ensinar para essas provas e para os resultados esperados pela lógica do mercado. A formação continuada do professor deveria representar uma possibilidade justamente de libertação daquilo que os governos querem, pois, as orientações para nortear as ações de formação são subjetivas. O professor precisa estar em constante processo de aprendizagem porque o mundo está em contínua transformação, e compreender que cada lugar, cada comunidade, possui sua realidade única, de modo que os saberes precisam ser contextualizados, e as metodologias, adaptadas. Nesse sentido, a constatação de Carvalho (2003) é, quase duas décadas depois, ainda mais pertinente:

O professor precisa atualizar-se no seu conteúdo, pois a produção de conhecimento em cada uma das áreas do conhecimento cresceu imensamente nestes últimos anos, ocasionando um vácuo entre o que se ensina na escola e o que acontece no mundo fora dela (CARVALHO, 2003, p. 8).

Assim, a formação pode ser benéfica se efetivamente continuada, com um começo, justificando-se sua pertinência e manutenção durante todo o processo de implementação do programa, e com objetivos, ao final, apresentados e relacionados com o processo de formação, visando à construção de um ideal que relaciona o conteúdo com a realidade da comunidade. Porém, se a formação se fundamenta apenas na ideia de produção de conhecimento de forma descontextualizada, torna-se ineficaz e serve apenas para o professor cumprir as horas mínimas obrigatórias de curso. E formação continuada envolve (ou deveria envolver) muito mais que a oferta de cursos, pois

[...] a expressão “formação contínua”, sendo bem mais ampla do que a palavra “curso”, traz à nossa reflexão, ainda que inadvertidamente, uma ideia mais complexa de linha de tempo e de sucessão de eventos. Se quisermos com essa expressão reformar a ideia de continuidade, necessariamente, teremos em nossa pauta outros elementos que também evocam noções cronológicas, pontos de partida, rupturas, simultaneidades, histórias, programas, cronologias, etc. E se quisermos acrescentar polêmicas à comparação, podemos ainda indagar: continuidades de quais discursos de quais subjetividades? Continuidades até quando? Até onde? Para onde? (BELINTANE, 2003, p. 17).

Destacamos o protagonismo dos docentes que são postos em atuação como os responsáveis pela apresentação dessas ações de formação, das quais não foram organizadores, mas que devem adotá-las, expô-las e defendê-las, e as quais, quando não surtem efeito, tornam-se responsabilidade exclusiva dos ministrantes. Essa situação remete à seguinte reflexão:

A busca por possíveis soluções para a crise educacional tem se limitado às políticas de formação continuada, expressas nas mais diversas formatações, na maior parte das vezes responsabilizando-se os docentes pelos problemas educacionais (MILITÃO; LEITE, 2013, p. 2).

Nesse sentido, se as escolas não conseguem alcançar os objetivos traçados unilateralmente, “de cima para baixo”, pela SEED e pelos NRE, desconsiderando-se a realidade em que estão inseridas, os professores acabam sendo culpabilizados pela ineficiência em implementar as ações devidas, já que a mantenedora “forneceu” a formação necessária para que o propósito fosse alcançado.

Mas, para que deveria servir a formação continuada dos educadores?
Segundo Barros,

[...] definitivamente, é necessário tornar contínua a formação inicial para que a profissão se mantenha adequada às novidades científicas que contribuam para seu melhor desempenho no que tange ao ensino-aprendizagem. Também há questões éticas que devem ser trabalhadas com os professores, pois, são os influentes formais (junto à família, segundo a Lei) da educação de seus alunos (BARROS, 2017, p. 69).

Logo, os cursos, que deveriam ser projetos de longo prazo, com propósitos claros e reais/viáveis para a comunidade, precisam, sim, ter como objetivo oportunizar acesso aos novos conhecimentos científicos e educacionais, mas, também, mostrar como estabelecer a relação entre teoria e prática, considerando a realidade de cada escola e cada comunidade onde ela se insere. Caso contrário, será apenas mais uma teoria introduzida de maneira vertical (imposta), sem estabelecer as relações com o cotidiano de quem deveria assimilar a teoria e poder transformar a realidade na qual se está inserido.

Diante do cenário atual, oferecer formação continuada, juntamente à proposição de projeto de intervenção na comunidade escolar, como pretendemos

aqui, vai ao encontro do objetivo de quando surgiu a ideia de atualização permanente dos professores, em 1945, depois da Segunda Guerra Mundial. Nessa ocasião, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) orientou a profissionalização da carreira de professor como uma das prioridades, em decorrência dos aspectos intelectuais, da dimensão de humanização e ética que o docente capacitado é apto a compartilhar, dando ênfase ao papel do professor para a existência de educação de qualidade para todos e na conscientização do direito à educação garantida pela Declaração dos Direitos Humanos (1948), como fator fundamental para a promoção de uma sociedade igualitária. Segundo Gatti e Barreto (2009), essa linha de profissionalização também foi defendida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e registrada no documento intitulado Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente (1966), delimitando as dimensões da docência e pontuando a formação inicial e continuada como condição para o ensino eficaz, entre outros pontos.

Ferreira e Leal (2010) argumentam que os problemas apresentados pelo setor educacional brasileiro levaram a uma tentativa de solucioná-los, com o esforço, pelo menos no discurso, da valorização da carreira de professor e a formação continuada. E, atualmente, podemos afirmar que o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) é uma dessas tentativas, tendo em vista que, além de oferecer a formação continuada para professores efetivos da rede pública que atuam no Ensino Fundamental, objetiva estender seu impacto para a comunidade escolar, por meio da possibilidade de oferecer cursos de extensão institucionalizados na universidade que abriga a unidade do Profletras.

A Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), define que a formação continuada de professores é de finalidade das Instituições de Ensino Superior (IES), conforme o inciso II do artigo 43:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: [...] II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua (BRASIL, 1996).

Portanto, a ideia de uma formação continuada, ofertada por meio da Extensão Universitária (EU), como pretendemos com a pesquisa propositiva apresentada nesta dissertação, na qual se sugere intervenção na escola para melhoria de um

aspecto que tem causado questionamentos da comunidade, mostra-se pertinente. Isso torna-se ainda mais relevante nesta proposta, por estar orientada para o envolvimento de toda a comunidade escolar, pois, assim, podemos relacionar a teoria e a prática de maneira contínua, tendo em vista a possibilidade de, simultaneamente, ocorrerem a implementação da proposta e a formação teórica que a norteia. Assim, acreditamos que a formação tem o potencial de se tornar um elo do objetivo maior de nossa proposição de criar um ambiente leitor e de favorecer a escolha, pela comunidade, do que se deve ler e talvez, no futuro, até mesmo conscientizar de que maneira se quer ler e o porquê se quer ler o que se lê.

1.6 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO FORMA DE CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO TEÓRICA E ATUAÇÃO PRÁTICA NO PROJETO DE LETRAMENTOS

Nossa proposição tem como finalidade maior oferecer encaminhamentos para a implementação de um Projeto de Letramentos que possibilite a criação de um ambiente leitor para os níveis Fundamental e Médio de ensino em conjunto com a comunidade escolar, de um ambiente de leitura cotidiana, com o intuito de efetivar práticas de letramento nesse ambiente escolar, numa perspectiva transdisciplinar. A transdisciplinaridade almejada requer que professores de todas as áreas estejam envolvidos, além dos intersetores, uma vez que, por causa do envolvimento de toda escola, os agentes I e II (secretária, agentes administrativos e auxiliares de serviços gerais) também contribuem para o desenvolvimento do projeto.

A proposta é de incentivar a participação da comunidade escolar, para que todos os moradores do entorno da escola façam parte da iniciativa. A cooperação de setores tão distintos faz com que imaginemos que nem todos têm a formação teórica sobre as concepções de linguagem, leitura e letramento nas quais o projeto se baseia. Assim, torna-se necessária a orientação/fundamentação teórica, reflexiva, por meio de uma proposta de formação continuada, que pode ser em forma de curso ou oficina, via Extensão Universitária (EU).

A EU representa, historicamente, um dos eixos do tripé ensino-pesquisa-extensão das Instituições de Ensino Superior (IES), e se materializa na atuação na comunidade, oportunizando momentos de relação entre a teoria e a prática via aplicação do conhecimento científico e/ou a construção social, que permite a

emancipação e atuação na própria comunidade com o saber teórico. De acordo com o exposto na Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU),

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

Nesse contexto, a universidade e a Extensão Universitária não são somente meios para transmissão vertical de conhecimento, mas também caminhos para criação de outros saberes, que surgem/surgirão em decorrência do encontro da teoria com a experiência das pessoas que estudam, trabalham e vivem no local em que será implementada a proposta. Essa interação dialógica, inclusive, é uma das diretrizes da Extensão Universitária reafirmada na Política Nacional de Extensão Universitária, que entende a Extensão Universitária como uma ação de mão dupla entre universidade e sociedade, buscando o rompimento com o discurso da hegemonia acadêmica e, conseqüentemente, a produção de conhecimentos novos “com” a sociedade. Esses conhecimentos devem servir para ajudar a superar a desigualdade e a exclusão social e a buscar construir uma sociedade mais justa, ética e democrática. A Política Nacional de Extensão Universitária reforça que a universidade não é (não deve ser) proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas que o conhecimento é construído na interação universidade e sociedade, pois esta também detém saberes a serem compartilhados (FORPROEX, 2012).

Assim, defendemos que a oferta de formação continuada por meio da EU é uma possibilidade para a práxis científica, tendo em vista que oferece uma troca sistêmica de saberes diversos, ultrapassando a diferenciação entre teoria e prática, colocando-se como meio para o oferecimento de um conhecimento contextualizado. Desse modo, é uma ação pertinente à realidade na qual pretende se inserir (MORIN, 2003).

Quando usamos o termo *práxis*, queremos expressar a relação entre teoria e prática acadêmica, pautando-nos no entendimento das condições de elaboração teórica e do desenvolvimento da ação com respaldo no saber científico. Logo, torna-se atividade real e subjetiva, fundamentada na relação com uma comunidade específica, com a finalidade de transformação por meio da produção teórica e de

sua aplicação (VÁSQUEZ, 1977). É importante, ainda, ressaltar que a *práxis* não se constitui apenas em condições de transformação, já que os grupos dominantes também podem se valer desta para manutenção da ideologia vigente. No entendimento adotado em nossa proposta, pautar-nos-emos na visão da *práxis* como possibilidade de aliar reflexão, ação e concepção de mundo.

Uma das instituições que mais pode contribuir para essa relação entre teoria, prática e análise é a universidade, que, desde o seu surgimento no século XI, em 1088, no norte da Itália (Universidade de Bolonha)⁷, tem a produção e a divulgação do conhecimento pautados em

[...] estudos das culturas, das civilizações, dos conceitos, leis, teorias, pensamentos, definições e explicações dos autores antigos e dos clássicos que marcaram significativamente um determinado ramo do saber e, de formar profissionais para as mais diversas carreiras de base técnica, científica e intelectual. Para o cumprimento desta missão, a Instituição de Ensino Superior – IES procura face às constantes transformações sociais, adequar o ensino à realidade de cada momento histórico (SILVA, 2013, p. 25).

Por isso, é normal que, juntamente à evolução⁸ social, as instituições se adaptem, buscando, na maioria das vezes, o desenvolvimento harmonioso da sociedade e a superação das condições de injustiça. Assim, o ensino e a pesquisa, sendo muito importantes para o processo de aprendizagem, ainda poderiam se tornar mais eficientes em sua produção ou utilização e terem mais alcance social, ultrapassando os muros da universidade, via Extensão Universitária. E é nesse sentido que a Política Nacional de Extensão Universitária apresenta outra de suas diretrizes: a do impacto e transformação social, que pressupõe a inter-relação da universidade com os outros setores da sociedade para uma atuação transformadora, voltada aos interesses e às necessidades da maioria da população, ao desenvolvimento social e regional e ao aprimoramento das políticas públicas (FORPROEX, 2012).

⁷ Atualmente existem estudos como o de George Granville Monah James que nos indicam que a primeira universidade a trabalhar com a extensão, na verdade, foi a de Timbuktu, no Mali.

⁸ Utilizamos o termo *evolução* no sentido de transformação contínua (processo evolutivo), e não no sentido de aperfeiçoamento ou melhoria, como é comumente tomado.

No que concerne à inserção da extensão na escola, a Política Nacional de Extensão Universitária apresenta, como um dos princípios básicos da Extensão Universitária, o seguinte:

A atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania (FORPROEX, 2012, p. 38).

Tomamos esse princípio, portanto, como uma diretriz para nossa proposta, que busca aliar teoria e prática, de modo que a EU tem o potencial de contribuir para a interação entre pesquisa e ensino. Enfatizamos que a missão das IES se concretiza a partir de suas funções: o ensino, ao promover o conhecimento; a pesquisa, como forma de aprofundar os conhecimentos científicos; e a extensão, como meio para o envolvimento e a interação da comunidade com a produção de saberes a serviço do desenvolvimento social.

Ao encontro dessa forma de pensar a IES, a própria Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) já contempla a perspectiva posta na Política Nacional de Extensão Universitária, antes mesmo desta política. Há quase duas décadas, sua Resolução nº 193/2002-CEPE, que aprovou o Plano Institucional de Extensão, define a EU como “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e Sociedade” (UNIOESTE, 2002, p. 3). O Plano Institucional tem, em seu horizonte, a meta de “refletir as características geopolíticas e econômicas da região onde a Unioeste se insere, o potencial da Universidade e às necessidades da comunidade que urgem por ações da instituição de ensino superior” (UNIOESTE, 2002, p. 2). Ou seja, a Unioeste coloca-se como instituição disposta a tratar das especificidades e regionalidades, atuando por meio da EU, com vistas à transformação social.

A inserção no Profletras, cuja diretriz condutora é a intervenção em sala de aula para a busca de formas de enfrentar problemas que nos afligem em nossas escolas, aliadas a ações extensionistas, da forma como a Unioeste propõe, auxilia-nos e se torna uma ferramenta para colaborar para a formação continuada dos docentes.

Ao se atribuir à EU o papel de produtora e socializadora do conhecimento, retiramos dela a delimitação de “terceira função” para tê-la como

[...] filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma comunidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada visando realimentar o processo de ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta (UNIOESTE, 2002, p. 4).

Assim, a Extensão Universitária é posta como uma das atividades acadêmicas que objetiva interligar a universidade com a sociedade, numa troca de saberes que possibilite a transformação da realidade. Destacamos que, no ano de 2020, a Unioeste está em processo de debate sobre a curricularização da extensão, o que ampliará ainda mais o alcance da extensão na comunidade.

Com relação às normas e procedimentos específicos para atividades extensionistas, a Unioeste publicou, recentemente, a Resolução nº 058/2020-CEPE (UNIOESTE, 2020a), que revoga a Resolução nº 236/2014-CEPE (UNIOESTE, 2014), de teor semelhante. Esse documento reforça o papel da EU como processo educativo, cultural e científico, articulado indissociavelmente ao ensino e à pesquisa, em busca de uma relação universidade-sociedade transformadora. Esse princípio vem ao encontro de nossa proposta de oferecimento de formação continuada, ao idealizarmos um processo educativo para formação cultural, pautada na pesquisa científica, articulando o ensino (atuação na escola) e a pesquisa individual (inserção no Profletras), em vista de futura aplicação da pesquisa, para tentativa de transformação social.

A Resolução nº 058/2020-CEPE estabelece, em seu Capítulo I, Art. 2º, diretrizes que devem estar presentes em todas as ações extensionistas, as quais também são objetivos de nossa proposta. Uma dessas diretrizes é a seguinte:

I. impacto e transformação: estabelecimento de uma relação entre a Universidade e outros setores da Sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas, cuja diretriz consolida a orientação para cada ação da Extensão Universitária e, frente a complexidade e a diversidade da realidade, é necessário eleger as questões mais prioritárias, com abrangência suficiente para uma atuação que colabore, efetivamente, para a mudança social e, definida a questão, e é preciso estudá-la em todos seus detalhes, formular soluções,

declarar o compromisso pessoal e institucional pela mudança, e atuar (UNIOESTE, 2020a, p. 2).

Entendemos que essa diretriz vem ao encontro de nossa proposta de criação de um ambiente leitor e de oferta de formação continuada, tendo como horizonte o estabelecimento de uma relação com outros setores da sociedade, no caso, aqui, escola, comunidade do entorno, grupo de funcionários e NRE.

O item II do Art. 2º também é outra questão a ser considerada no curso de extensão a ser ofertado aos professores, tendo em vista que incentivamos o uso de todas as colaborações oferecidas pelos participantes para implementação do objetivo maior. Assim, deve haver a tentativa de fazer com que cada participante sinta-se construtor da concretização do Projeto de Letramentos:

II. interação dialógica: desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo, pela ação de mão dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica que ainda marca uma concepção ultrapassada de extensão: estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade – para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão (UNIOESTE, 2020a, p. 2).

Já o item III do documento remete ao conceito de *práxis* que apresentamos anteriormente, o qual se orienta para o relacionamento entre teoria e prática com o objetivo de buscar melhorar a situação de determinada comunidade:

III. interdisciplinaridade: caracterizada pela interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, buscando consistência teórica e operacional que estruture o trabalho dos atores do processo social e que conduza a interinstitucionalidade, construída na interação e inter-relação de organizações, profissionais e pessoas (UNIOESTE, 2020a, p. 2).

E o item IV justifica nosso objetivo de, por meio da EU, oferecer o curso de formação continuada aqui proposto. Assim, o curso terá os participantes como protagonistas de sua formação para construção de conhecimento, mostrando-lhes que a formação cidadã é um meio para assumir a transformação da própria realidade:

IV – indissociabilidade de ensino-pesquisa e extensão, reafirmando a extensão como processo acadêmico – justificando o adjetivo “universitária”, em que toda ação de extensão deve estar vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação técnica para obtenção de competências necessárias à atuação profissional e de sua formação cidadã e, reconhecer-se agente da garantia de direitos e deveres, assumindo uma visão transformadora e um compromisso (UNIOESTE, 2014, p. 2-3).

A Unioeste também dispõe da Instrução de Serviço nº 002/2020-PROEX (UNIOESTE, 2020b), da Pró-Reitoria de Extensão, que orienta sobre adequação das atividades de extensão no tocante aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS são objetivos estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) para tornar o mundo um lugar com mais igualdade social. A Unioeste, portanto, busca o alinhamento aos objetivos da ONU por meio desse documento, os quais também se coadunam com nosso propósito de ofertar formação continuada via EU. Dentre os ODS que podemos ressaltar e relacionar com nossa proposta está a “educação de qualidade”, pois temos como objetivo geral melhorar a qualidade da leitura da comunidade escolar por meio da promoção de acesso das pessoas ao letramento, a partir dos gêneros discursivos diversos.

Portanto, a ideia da criação de um ambiente leitor, pautado na concepção de linguagem como interação e de leitura com o objetivo de letramento, faz com que incentivemos toda a comunidade a se tornar protagonista, pois, caso contrário, nossa proposta de promoção da leitura na escola e de oferta de formação continuada, via EU, seriam verticais, pautadas na mera transmissão unilateral de saberes, desconsiderando-se as necessidades da comunidade.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a caracterização da pesquisa, em termos metodológicos, descrevemos os sujeitos e o *locus* que a motivaram e a proposição, e apontamos alguns aspectos metodológicos a serem considerados na implementação de um ambiente leitor na escola, com o objetivo de oportunizar a leitura diária de gêneros variados e nos mais diversos espaços que permeiam o ambiente escolar.

2.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Uma abordagem qualitativa coloca-se em conformidade com a proposição de uma pesquisa voltada para os encaminhamentos e implementação de um Projeto de Letramentos transdisciplinar, que possibilite a criação de um ambiente leitor para os níveis Fundamental e Médio de ensino. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), uma abordagem qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, e na qual “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e por ela sendo afetado” (ANDRÉ, 2009, p. 28). No caso das pesquisas do Profletras, o investigador parte de um problema verificado em seu cotidiano, no contexto educacional, e procura entendê-lo/interpretá-lo e fornecer possíveis soluções para esse problema ou alternativas para minimizá-lo.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008),

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

A pesquisa também se caracteriza como interpretativista, pois recorre à análise interpretativa dos dados, como geralmente se procede nas pesquisas em educação (VASCONCELOS, 2002; BORTONI-RICARDO, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 2013), pois

Não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que não devemos, sob hipótese alguma, praticar uma universalização sem análise prévia do âmbito social dos sujeitos pesquisados, pois necessitamos compreender que os registros gerados são inerentes àquela realidade particular.

Ainda de acordo com essa autora,

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é contexto por excelência para aprendizagem dos educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Conforme mencionado na Introdução, o projeto de pesquisa previa, inicialmente, uma pesquisa-ação, com intervenção a ser realizada em uma escola pública localizada em zona periférica de Foz do Iguaçu. Segundo Thiollent (1986, p. 16), “com pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. Chizzotti (2014) considera a pesquisa-ação como

[...] um meio auxiliar de superação das condições adversas, todas visando fazerem um diagnóstico fundamentado dos fatos para se alcançar uma mudança intencional no comportamento dos indivíduos ou de uma fração da população e propor a ação saneadora (CHIZZOTTI, 2014, p. 79).

Contudo, devido à ocorrência da pandemia de Covid-19 e o consequente isolamento físico, com a suspensão de aulas presenciais nas escolas, a pesquisa assume um caráter propositivo. A pesquisa propositiva (ou prescritiva), de acordo com Bonat (2009, p. 12), “tem como objetivo a proposição de soluções, as quais fornecem uma resposta direta ao problema apresentado”, e a elaboração do roteiro

do Projeto de Letramentos almeja a possibilidade de que seja replicado em outros contextos de escola pública.

Pela razão exposta, a pesquisa também se caracteriza como aplicada, pois, conforme palavras de Gerhardt e Silveira (2009), essa abordagem “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Essa perspectiva se mostra adequada, então, para a implementação do Projeto de Letramentos, tanto no colégio que motivou o desenvolvimento da pesquisa quanto em outras escolas públicas, unindo teoria e prática para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Reforçamos que propomos a implementação do Projeto de Letramentos com o intuito de criar um espaço que oportunize possibilidades da prática leitora dialógica com a comunidade em que vivem os alunos e com os gêneros que circulam nesse meio e também em outros meios.

2.2 PARTICIPANTES E *LOCUS* MOTIVADORES DA PESQUISA

Como planejada inicialmente, nossa pesquisa, que partiu de uma necessidade sentida em nosso cotidiano de prática docente, teria caráter interventivo. Por essa razão, descrevemos, nesta subseção, o *locus* e os sujeitos que motivaram o projeto de pesquisa inicial, para mostrar nosso ponto de partida. Como a pesquisa tornou-se propositiva, ela pode servir para contextos educacionais com perfil semelhante, ou pode ser adaptada para outros contextos educacionais no âmbito do ensino público. Porém, é importante ressaltar que, assim que possível, a pesquisa será implementada na escola que nos serviu de *corpus* inicial.

Partimos, portanto, da observação da realidade onde exercemos nossa docência, que, no caso, é a de uma instituição pública de ensino situada em local caracterizado por ser composto de moradores em situação de vulnerabilidade social. A escola em questão, Colégio Estadual Gustavo Dobrandino da Silva, localiza-se no bairro Parque Patriarca II, um bairro de classe média baixa, na zona sul de Foz do Iguaçu, conhecida como região do Porto Meira. Fica muito próxima aos rios Paraná e Iguaçu, ao Marco das Três Fronteiras, à Ponte da Fraternidade (que liga Foz do Iguaçu à cidade Argentina de Puerto Iguazu) e à área onde a nova ponte ligando o

Brasil ao Paraguai está sendo construída. Trata-se da Ocupação do Bupas, a maior ocupação urbana do Paraná.

Importa resgatar brevemente o histórico dessa ocupação, para fins de contextualização do perfil da comunidade que o CEGDS atende. Na madrugada do dia 13 de janeiro de 2013, cerca de duas mil pessoas, sem qualquer assistência social governamental, organizaram-se para dar início à ocupação de quarenta hectares, na região do Porto Meira, próximo ao rio Iguaçu. Essa área pertencia a um dos primeiros engenheiros civis residentes na cidade, Francisco Buba Júnior. Em decorrência do uso de agrotóxicos na lavoura que havia no local e das consequentes multas, o terreno em questão estava, no momento da ocupação, há seis anos sem qualquer uso. Atualmente, a ocupação possui a população de seis mil habitantes, que ainda não dispõem de estrutura básica de saneamento ou iluminação⁹.

Como um dos objetivos postos inicialmente para a pesquisa era a ampliação do acervo atual para leitura do CEGDS, por meio da escolha de textos que tivessem relação com a realidade da comunidade para compô-lo, avaliamos como necessário caracterizar, aqui, a biblioteca da escola, que pode ser semelhante ao de outras escolas públicas. Seu acervo atual é constituído de 3.416 obras, para um número de cerca de 740 alunos matriculados atualmente. Porém, independentemente da relação entre o número de alunos e de livros, a questão é que a retirada dos livros e, assim, o hábito da leitura, não acontece e a biblioteca acaba não cumprindo seu papel de um ambiente de leitura e leitores.

No final do ano de 2018, antes mesmo da elaboração do projeto desta pesquisa para o Profletras, na única oportunidade ofertada pelo governo federal para escolha de novos livros para compor o acervo do CEGDS, acreditamos que o melhor caminho seria buscar uma decisão democrática, ou seja, deixar que os alunos escolhessem os livros novos, dando-lhes a possibilidade de seleção para que alguns poucos livros novos fossem do interesse deles, dentro das possibilidades da lista oferecida pelo governo¹⁰. Posteriormente, a escola também recebeu uma verba que permitia a escolha de livros e, dessa vez, poderiam ser adquiridos livros da escolha

⁹ Maiores informações podem ser obtidas nas matérias publicadas nos seguintes sites: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/especial-or-bupas-5-anos-de-ocupacao-e-resistencia>, <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/conheca-a-maior-ocupacao-urbana-do-parana/> e <https://100fronteiras.com/foz-do-iguacu/noticia/ocupacao-do-bupas-conheca-a-historia-sobre-a-maior-ocupacao-urbana-do-parana/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

¹⁰ Sou professor lotado no CEGDS, condição que possibilita decidir sobre a escolha dos livros.

de professores e alunos, sem lista pré-estabelecida. Houve abertura para que toda a comunidade sugerisse quais livros queriam que fossem comprados. Os mais sugeridos foram adquiridos ao final de 2019. Porém, o número de títulos limitou-se a vinte, pois livros não são baratos, e a escola não dispõe de grandes recursos.

Os participantes da pesquisa, conforme o projeto inicial, comporiam todos os sujeitos do contexto escolar em questão, isto é, todos os sujeitos que fazem parte da comunidade da escola, que estivessem interessados em participar e que, na ocasião da apresentação do projeto, concordassem em colaborar, a saber:

- a) alunos, cujo perfil socioeconômico vai da situação de extrema pobreza até a classe média, com idades entre dez, no Ensino Fundamental, e quase trinta anos, no Ensino Médio. Alguns dos quais frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais¹¹;
- b) docentes de todas as disciplinas, todos com curso superior e de classe média ou média baixa, cuja função no Projeto de Letramentos seria ajudar os alunos a escolherem os textos, além de eles próprios lerem os textos indicados pelos alunos e demais participantes;
- c) agentes I e II da escola (zeladores, supervisores de pátio, secretários, bibliotecários, entre outros), cujo nível de escolaridade vai do Ensino Fundamental até a pós-graduação (especialização), que participariam do Projeto de Letramentos sugerindo textos para compor o acervo ou apenas lendo os textos que seriam disponibilizados nos mais diversos locais da escola, tais como: cantina, sala dos professores, sala de descanso dos agentes, ao lado das cadeiras que compõem o ambiente de espera para atendimento na secretaria, entre outros espaços que ainda poderão ser sugeridos.

Essa composição poderá ser seguida por qualquer instituição escolar que venha a colocar nossa proposta em prática e, inclusive, no CEGDS, após o retorno às aulas presenciais. O que pode ocorrer nas outras instituições que optarem por implementar nossa proposta é o perfil sociocultural e econômico dos participantes ser diferente do perfil do CEGDS, dadas as particularidades de cada contexto escolar.

¹¹ Trata-se de uma sala para alunos com necessidades educacionais específicas, que têm assegurado, pela Constituição Federal de 1988, o direito à educação realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização.

2.3 ALGUNS ASPECTOS A CONSIDERAR PARA A CRIAÇÃO DO AMBIENTE LEITOR

Nesta subseção, fazemos algumas pontuações que consideramos relevantes para a criação de um ambiente leitor na escola. Reforçamos que o Projeto de Letramentos segue um princípio democrático, isto é, o de que todos os professores possam escolher, juntamente com os alunos, os textos que sejam importantes para a realidade da comunidade da escola e que possam ser trabalhados nas aulas de leitura de suas respectivas disciplinas, pautados pelo conhecimento da leitura como prática social.

As atividades de leitura propostas, assim como a criação de um ambiente leitor, podem e devem ocorrer em qualquer ambiente da escola, desde que dentro das proposições das aulas organizadas pelos professores e que sigam o regimento escolar, para que não atrapalhem as demais atividades existentes na rotina da instituição, sejam dos agentes, demais professores ou familiares que frequentam o colégio.

Como o objetivo é a criação de um ambiente leitor, deve ser incentivado o uso de todos os espaços para a leitura, sejam as áreas abertas da escola, tais como pátio, bosque, campo, quadra, dependências internas, como o ambiente de espera da secretaria, a sala de descanso dos agentes etc., ou as áreas já destinadas a essa prática, como as salas de aula e a biblioteca.

O ambiente da biblioteca é o espaço por excelência da leitura, mas sabemos que as escolas públicas, de modo geral, enfrentam dificuldades com relação à biblioteca escolar: acervo pequeno, em muitos casos, e/ou desatualizado (ou com obras desinteressantes aos alunos), desorganização do acervo por falta de funcionário dedicado à função de bibliotecário, espaço físico inadequado etc. No caso da instituição em que atuamos, o CEGDS, a biblioteca enfrenta o seguinte problema: a mantenedora não disponibilizou o número suficiente de livros didáticos para todos os alunos. Por exemplo, há apenas oitenta livros para os oitavos anos, que têm 240 alunos, de modo que a solução encontrada pela comunidade escolar foi deixar os livros na biblioteca e, quando há aula da disciplina de Língua Portuguesa, o professor pede aos alunos que busquem os livros didáticos na biblioteca, no início da aula, e os devolvam ao final. Isso resulta num fluxo grande de alunos entre as

trocas de aulas, pois há a necessidade da busca pelos materiais, o que torna a biblioteca um lugar de grande movimento, não adequado à prática de leitura.

Com base em nossas reflexões apresentadas na fundamentação teórica e nos encaminhamentos metodológicos alinhavados até aqui, e tendo em vista a necessidade de que o trabalho seja propositivo, apresentamos um roteiro de implementação do Projeto de Letramentos na próxima seção, acompanhado de algumas reflexões sobre o que se pode esperar como resultados positivos e que fatores podem representar desafios à implementação da proposta nas escolas.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PROJETO DE LETRAMENTOS

Nesta seção, apresentamos, primeiramente, o plano de ação para o desenvolvimento do Projeto de Letramentos. Trata-se de uma proposta de implementação, em que apontamos potenciais formas de aplicação do projeto e sugerimos ações de formação continuada para os professores e agentes durante o processo. Essa proposta, como já mencionamos, deve ser adaptada à realidade de cada contexto escolar.

Na sequência, após delinear o plano de ação, tecemos uma breve reflexão sobre as perspectivas e os possíveis desafios advindos da implementação da proposta nas escolas.

A proposta de implementação de um ambiente leitor na escola tem como propósito principal o de que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura e, conseqüentemente, o hábito de ler. Porém, não se trata de qualquer leitura, mas a leitura crítica, na perspectiva de prática social, para que alunos, professores, agentes e moradores da comunidade ampliem a percepção de seu lugar no mundo e a valorização dos aspectos socioculturais específicos de sua comunidade. Trata-se de uma proposta que privilegia, portanto, o protagonismo dos sujeitos envolvidos, já que possibilita que todos escolham os textos que considerem importantes para a realidade e as necessidades da comunidade escolar, e não se limitem aos textos do livro didático – no caso específico do estado do Paraná, refiro-me ao livro didático imposto pela Secretaria de Estado da Educação, de maneira uniforme e unilateral.

3.1 ETAPAS PROPOSTAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTOS

Nesta subseção, apresentamos um plano de ação, ou, antes, indicamos uma possibilidade para a implementação do Projeto de Letramentos, desde a primeira conversa com os diferentes grupos da comunidade escolar até sua execução e posterior avaliação. Para fins de organização, dividimos a proposta em etapas, mas ressaltamos que não se trata de etapas necessariamente subsequentes, pois algumas ações em cada etapa são previstas para acontecerem concomitantemente a ações de outras etapas.

3.1.1 Etapa 1: Apresentação do Projeto de Letramentos

OBJETIVO: Apresentar o Projeto de Letramentos à comunidade escolar, para exposição dos objetivos, explicação das etapas e dos papéis de cada grupo de sujeitos e busca da adesão desses diferentes grupos.

PARTICIPANTES: Todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, a saber: Direção Escolar e Equipe Pedagógica, professores, agentes I e II (secretários, auxiliares de serviços gerais, bibliotecários, entre outros), alunos, Conselho Escolar e membros da comunidade onde a escola está inserida.

AÇÕES: A apresentação da proposta deve ocorrer em reuniões com os diferentes grupos da comunidade escolar, e sugerimos que esses grupos sejam envolvidos na sequência que apresentamos a seguir, para que nenhuma instância se sinta desrespeitada e para que os trâmites legais sejam seguidos¹²:

- i) Conversa com a Direção Escolar, pois o Diretor/Gestor Escolar é o responsável pela administração da unidade escolar e é, portanto, quem tem poder para autorizar a realização de ações no estabelecimento, especialmente as que demandam o uso de todos os ambientes físicos da escola e o envolvimento de toda a comunidade escolar. É também quem permite que as propostas sigam para as demais instâncias. Além disso, essa conversa, mais do que simplesmente buscar a anuência do Diretor/Gestor Escolar, pode ajudar na definição de metas gerais para atingir cada objetivo e no reconhecimento das possibilidades de execução e dos possíveis obstáculos a serem enfrentados e resolvidos;
- ii) Conversa com a Equipe Pedagógica, pois os profissionais que a compõem estão em contato direto com alunos e professores e, portanto, podem ajudar na definição de metas específicas para atingir cada objetivo, apontando as possíveis estratégias para melhor aceitação e adesão à proposta, tanto por parte de professores, que serão convidados a construir o projeto, como por

¹² É importante ressaltar que essa configuração pode ser diferente em escolas de outros municípios e estados; portanto, caberá ao professor organizador essa verificação.

parte dos alunos, que serão os protagonistas na escolha dos textos que futuramente comporão o acervo formado coletivamente. Os pedagogos possuem o conhecimento da rotina didática, o que lhes autoriza sugerir as abordagens mais eficazes;

- iii) Reunião com os professores de todas as disciplinas escolares e agentes I e II (secretários, auxiliares de serviços gerais, bibliotecários, entre outros), para apresentação da proposta que já passou pelo crivo da Direção e da Equipe Pedagógica, em busca da adesão de todos. Nessa reunião, deve-se não apenas apresentar os objetivos do projeto, mas também as funções de cada grupo/sujeito na sua execução: os professores são os que apresentarão a proposta aos alunos e mediarão a composição do acervo, e os agentes também auxiliarão nesse processo e na preparação do ambiente. Além disso, professores e agentes participarão conjuntamente dos encontros de formação continuada;
- iv) Reunião com o Conselho Escolar, que é a instância colegiada máxima na tomada de decisões no ambiente escolar. O envolvimento do Conselho Escolar é relevante, pois o projeto prevê o envolvimento da comunidade escolar, o que implica na possibilidade de trazer outras instituições do bairro, tais como centros de atendimento à população, instituições religiosas, associação de moradores, entre outras que se interessem pelo projeto e/ou que possam contribuir para sua execução;
- v) Reunião/Conversa, mediada pelos professores, com os alunos e a comunidade, na busca de engajamento de todos. Nessa conversa, o projeto é apresentado como nas reuniões anteriores, incluindo objetivos, atribuições de cada sujeito, formação do acervo e outros elementos que sejam importantes. Aos alunos, é dado o protagonismo da escolha, do que gostariam de ler, pautados pela mediação do professor, lembrando que eles devem escolher temas relevantes relacionados à realidade do meio em que estão inseridos.

3.1.2 Etapa 2: Desenvolvimento de formação continuada

OBJETIVO: Realizar um Curso de Formação Continuada, desenvolvido no formato de grupo de estudos, com todos os professores e funcionários envolvidos no Projeto de Letramentos, para respaldo teórico da implementação.

Observação: A oferta da formação continuada visa a oportunizar reflexões sobre a teoria que fundamenta a pesquisa, logo após o aceite pela comunidade, permanecendo durante todas as outras etapas, desde a conversa com os alunos para escolha dos textos e montagem do acervo até a efetivação das aulas de leitura e dos momentos de avaliação, pois entendemos que as discussões e reflexões teóricas sobre o tema devam permear todo o processo.

PARTICIPANTES: Professores e agentes escolares. A proposta foi concebida para oportunizar a formação a todos os funcionários, pois todos são denominados educadores, independentemente de serem professores ou agentes, e têm a mesma importância para o funcionamento da escola.

AÇÕES: As ações propostas para esta etapa são as seguintes:

- i) Seleção dos textos para leitura e debate. Sugerimos os relacionados a seguir, mas cada grupo de formação continuada poderá escolher ou sugerir textos sobre a temática. Outras obras que constam das referências desta dissertação também podem fazer parte dos estudos, a critério de cada grupo.
 - Capítulo 1 do livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, de Paulo Freire (2011), publicada pela Autores Associados (São Paulo);
 - Livro *Preciso ensinar letramento? Não basta “ensinar” a ler e a escrever?*, de Ângela Kleiman (2005), publicado pelo Cefiel/IEL (Campinas);
 - Capítulos I, II e III do livro *O que é leitura*, de Maria Helena Martins (2012), publicado pela editora Brasiliense (São Paulo);
 - Livro *Ler e compreender: os sentidos do texto*, de Ingedore V. Koch e Vanda Maria Elias (2007), publicado pela editora Contexto (São Paulo).
- ii) Para a condução dos estudos, o grupo poderá decidir a metodologia mais adequada para cada caso. Algumas possibilidades são as seguintes: a) leitura individual e posterior discussão no grande grupo; b) leitura coletiva, que pode

ser realizada em pequenos grupos com posterior compartilhamento das impressões/discussões, ou no grande grupo, fazendo-se a leitura, trecho a trecho, acompanhada de discussão; c) designação de textos a pequenos grupos que podem, posteriormente, compartilhar o conteúdo e as reflexões ao grande grupo; d) apresentação dos pontos principais de cada texto pelo proponente do curso, por meio de slides, e posterior encaminhamento de leitura individual para consolidação das reflexões e para debate em encontro subsequente.

Observação: A formação continuada torna-se ainda mais importante porque a maioria dos professores das demais disciplinas não possuem a mesma formação que os professores da área de Letras. No projeto inicial de nossa pesquisa, idealizamos a formação continuada em forma de projeto de extensão, vinculado à universidade. Porém, caso isso não seja possível em todos os contextos em que o Projeto de Letramentos seja aplicado, a sua base teórica oferece a sustentação para que a formação seja dada por um professor de Língua Portuguesa. Além das leituras e dos debates sobre as questões teóricas, a formação continuada é um espaço para (re)avaliação das ações do projeto, com base nos resultados práticos verificados durante seu desenvolvimento e nas reflexões teórico-metodológicas amparadas nas leituras.

CARGA HORÁRIA: Para a realização do curso, sugerimos uma carga horária de 30 horas, distribuída ao longo de três meses, em um encontro semanal. Esse aspecto pode ser adaptado para outras realidades. Um exemplo de possibilidade, no caso de nosso *locus* de pesquisa, considerando a realidade do CEGDS, é a realização de um encontro semanal, em horário intermediário (entre os turnos da tarde e da noite, especificamente entre as 18 e 19 horas), por dois motivos: primeiro, pelo fato de que já é hábito da escola oferecer cursos nesse horário; segundo, porque, em decorrência da quarentena, provavelmente os sábados estarão comprometidos com a reposição de aulas.

3.1.3 Etapa 3: Composição do acervo de leitura

OBJETIVO: Planejar e produzir, de forma conjunta, material para o acervo de leitura.

Observação: Embora seja necessário um esforço inicial mais intensificado para composição do acervo, é preciso lembrar que este deve ser frequentemente alimentado e atualizado.

PARTICIPANTES: Professores das diferentes disciplinas, alunos e, eventualmente, a comunidade externa.

AÇÕES: Para a realização desta etapa, propomos as seguintes ações:

- iii) Apresentação do projeto aos alunos, pelos professores, em suas respectivas aulas, esclarecendo os objetivos gerais e específicos e os procedimentos para composição do acervo. Cada professor solicita a seus alunos sugestões sobre o que gostariam de ler referente às temáticas que fazem parte daquela disciplina e que seja possível relacionar ou com o meio no qual vivem, ou com programas, jogos e atividades de interesse dos alunos;
- iv) Aos alunos, cabe sugerir e/ou trazer, se tiverem condições, os textos que acreditam serem oportunos para leitura. Podem ser textos recortados de jornais, revistas, retirados de *sites* etc.;
- v) A escola pode disponibilizar computadores aos alunos, seja no laboratório de informática, seja na sala de recursos, quando existentes no estabelecimento, caso os alunos precisem de ajuda acompanhada para pesquisar textos ou simplesmente mostrar algum de seu interesse e que seja de domínio público para a formação do acervo. Nas escolas, esses ambientes, muitas vezes, contam com um professor com formação distinta para atendimento diferenciado e especial (como é o caso da sala de recursos), o que é de grande importância nesse processo;
- vi) Os professores entram em ação novamente, para mediar as escolhas dos textos relacionados ao conteúdo das disciplinas, pois cada disciplina tem suas especificidades em termos de conteúdos de ensino, de gêneros discursivos e mesmo do jargão da área, aspectos que quem melhor domina são os próprios professores. Nessa etapa, os professores recebem as sugestões dos alunos e, durante o processo de escolha dos textos, avaliam seu conteúdo, pois alguns textos podem ser inadequados para o uso na escola;

Observação: A seleção e mediação demanda tempo para os professores adequarem e justificarem a escolha e o uso dos textos. Deve-se dar prioridade a

textos relacionados à realidade da comunidade escolar e que possam ser usados no colégio, e aos textos relacionados aos hábitos dos estudantes, tais como filmes, jogos, séries etc. Também podem ser analisados os textos dos livros didáticos inservíveis, livros esses que, a cada triênio, são descartados, e jornais que a escola eventualmente assine, e, se considerado em conjunto com todos os envolvidos que há textos que devam ser preservados, estes poderão ser recortados para composição do acervo, devidamente plastificados para melhor preservação;

vii) Para cada texto selecionado, faz-se a reprodução das cópias. Sugerimos de trinta a quarenta cópias, que é o número médio de alunos por sala, mais as cópias extras a serem distribuídas nos diferentes ambientes da escola.

Observação: É importante ressaltar a necessidade de seguir a Lei nº 9.610/98 (BRASIL, 1998), que regulamenta o uso e a reprografia de qualquer material que possua direitos autorais, mais precisamente no artigo 46, inciso II, assim posto: “Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais: [...] II – a reprodução, em um só exemplar de pequenos trechos, para uso privado do copista, desde que feita por este, sem intuito de lucro”.

3.1.4 Etapa 4: Organização do ambiente leitor

OBJETIVO: Viabilizar a organização do ambiente leitor nos diferentes espaços da escola.

PARTICIPANTES: Todos os sujeitos envolvidos diretamente com a escola, especialmente professores e alunos.

AÇÕES: Para esta etapa, são previstas as seguintes ações:

- i) Acondicionamento dos textos escolhidos pelos alunos, após seleção e preparação do acervo, em caixas organizativas, separadas por disciplina e por conteúdos curriculares indicados para as séries, pois assim podemos relacionar com o material fornecido pela SEED. E apesar do projeto ser transdisciplinar em sua orientação, a formação de acervo por disciplinas se dará, para que todos os professores participem;

- ii) Distribuição das caixas de textos nos ambientes escolares. Como a biblioteca é o lugar privilegiado da leitura, as caixas podem ficar guardadas nesse espaço e disponíveis para que o professor, quando for usar os textos em suas aulas, tenha acesso a elas;
- iii) Outras cópias dos mesmos textos, de maneira individualizada, podem ser disponibilizadas em caixas deixadas em pontos estratégicos da escola, tais como a sala de espera dos pais para atendimento pela coordenação ou pela secretaria, o refeitório, a sala de descanso dos agentes ou copa, a própria biblioteca (para que todos os alunos da escola tenham acesso aos textos) e as áreas abertas, de acordo com a organização do ambiente físico da escola e conforme as decisões da comunidade escolar em relação ao projeto. Para esses locais abertos, uma das sugestões dadas para acomodar os textos é a utilização de uma geladeira inservível, velha e sem uso para servir de armário para eles, grafitada com temas escolhidos pelos próprios alunos. Novamente, é importante frisar que outras possibilidades e práticas podem ser adotadas, pois cada comunidade possui suas especificidades, e nosso intuito não é ditar as regras, mas, sim, apresentar possibilidades;
- iv) Outra possibilidade, que depende da comunidade na qual o projeto será desenvolvido, é a de que todos os textos façam também parte de um acervo digital, além do físico. Também neste caso, é importante dar protagonismo aos próprios alunos para a seleção e montagem do acervo digital em tempo “real”, porém, sempre com a mediação dos professores, por se tratar de um ambiente escolar, o que implica seguir as regras regimentais da instituição. Esse acervo poderia ser disponibilizado em todas as redes sociais, na nuvem, entre outras possibilidades futuras, já que se trata de um meio que muda constante e rapidamente;
- v) Assim que o material para leitura estiver organizado e disponibilizado, cada professor pode destinar momentos, em aulas de sua disciplina, para a leitura dos textos escolhidos e que passaram a compor o acervo da escola. A organização desse horário de leitura pode ser uniforme para toda a escola, em forma de “hora de leitura” síncrona em todas as salas, ou ficar a critério de cada professor, conforme seu planejamento. Além desses momentos específicos, a disponibilização dos textos em vários ambientes da escola favorece o acesso à leitura em qualquer momento.

3.1.5 Etapa 5: Atividades de fortalecimento do Projeto de Letramentos e de inserção da comunidade externa

OBJETIVO: Estimular o gosto pela leitura por meio de atividades relacionadas ao tema da leitura.

PARTICIPANTES: De modo geral, todos os sujeitos envolvidos no Projeto de Letramentos. Algumas atividades sugeridas podem, no entanto, ser direcionadas a alguns grupos em específico.

AÇÕES: Sugerimos as seguintes atividades, que podem ser adaptadas à realidade de cada escola, comunidade ou região:

- i) Para envolver a comunidade, além das práticas de letramento por meio da leitura, sugerimos a promoção de palestras relacionadas ao tema da leitura, oficinas de leitura e escrita, contação de histórias, atividades de incentivo e ajuda na construção de movimentos sociais (coletivos feministas, movimento negro, etc.) e de comunidades carentes, bem como reuniões com textos para debates sobre sua inserção, valorização e protagonismo;
- ii) Também, na perspectiva de inserção da comunidade, entretanto, voltada para a prática da visibilidade e do incentivo, pode-se promover arrecadações de livros e gibis para aumentar o acervo atual da biblioteca, mostrando que nos importamos com a diversidade dos materiais que a compõem e dando oportunidade à comunidade que constitui o entorno escolar de ajudar a colocar dentro dos muros da escola o que ela acredita ser importante e deva estar presente na leitura para os alunos;
- iii) Outra ação que pode ser realizada é a visita a feiras de livros, no caso de escolas localizadas em grandes centros urbanos em que esse evento costuma acontecer. No caso de Foz do Iguaçu, por exemplo, ocorre anualmente a Feira Internacional do Livro, na qual são expostos e comercializados livros a todo tipo de público e oferecidas palestras e rodas de conversa com escritores e pessoas vinculadas à temática.

3.1.6 Etapa 6: Avaliação do Projeto de Letramentos

OBJETIVO: Organizar um sarau, no final do ano letivo, com o intuito de criar um espaço de interação, interlocução e expressão de ideias, cujos resultados permitam avaliar o desenvolvimento do Projeto de Letramentos;

Observação: Nossa proposta de intervenção, conforme inicialmente idealizada, prevê um sarau, mas outros eventos que tenham o mesmo objetivo podem ser realizados, conforme decisão dos participantes do projeto em cada escola, a depender das práticas particulares de cada contexto.

PARTICIPANTES: Todos os sujeitos envolvidos no Projeto de Letramentos.

AÇÕES: Apontamos alguns aspectos a serem considerados no desenvolvimento das ações que culminem no evento:

- i) Nossa sugestão é a realização do sarau ao final do ano letivo. Porém, essa atividade deve ser incentivada durante a prática de leitura dos textos selecionados pelos alunos para a composição do acervo, para que se habituem a ler em público e desenvolvam essa habilidade. Essa prática com caráter de evento e as leituras realizadas durante as aulas podem ser usadas não apenas como forma de avaliação geral da execução do projeto, mas também como instrumento de avaliação contínua pelos professores, caso estes compreendam que pode ser válido;
- ii) Ainda sobre a externalização da apresentação das leituras, deixamos em aberto possibilidades para qualquer instituição que venha a se valer do projeto, de que outras formas de apresentação e avaliação geral dos resultados obtidos são válidas, tais como dança, música, dramatização, painel artístico (com desenhos, fotos, pinturas etc.), mostra artística, mural de textos e poemas criados a partir das leituras, bate-papo informal, entre outras manifestações. O próprio sarau pode envolver, além da leitura de textos, que é o fio condutor desse tipo de evento, outras formas de expressão, motivadas pelas leituras desenvolvidas no projeto ou relacionadas a elas. A intenção é criar espaços/momentos para que os alunos apresentem suas ideias/percepções/compreensões a respeito das leituras realizadas, de modo a fortalecer a instituição de um ambiente leitor na escola e fazer com que a

prática se torne um hábito. Portanto, não há limites para qualquer tipo de atividade relacionada ao processo.

3.2 EXPECTATIVAS E DESAFIOS NA CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE LEITOR NAS ESCOLAS

A criação de um ambiente leitor no contexto escolar, que seja eficaz no incentivo à leitura e na conquista de leitores habituais, envolve possibilidades de sucesso, mas também muitos desafios.

Entre as expectativas, certamente a principal está relacionada ao objetivo maior do Projeto de Letramentos, que é o de movimentar toda a comunidade escolar na criação de um ambiente leitor que contribua para que a comunidade se compreenda historicamente inserida em uma sociedade, em determinado tempo e espaço, e em dada situação socioeconômica e cultural, de modo que se conscientizem de quem são e por que são como são. Tal compreensão é favorecida por meio da leitura como prática social.

Esperamos que a maioria dos professores, diante da oportunidade de criação de um ambiente leitor que estimule a leitura crítica, comprometa-se com o projeto e, principalmente, que também se envolva no hábito de ler, juntamente com seus alunos, pois não existe possibilidade melhor de progresso conjunto que não seja por meio do exemplo. E para isso, indicamos a perspectiva de oferecer a formação continuada, para que eles se respaldem teórica e emocionalmente, pois o ato de ler também envolve a desconstrução de concepções que esses professores possam eventualmente manter com relação à prática. É possível que nem todos se comprometam com os objetivos do trabalho. Porém, com a mudança do próprio ambiente, acreditamos que, com o tempo, possa-se conquistar os que tenham sido relutantes em um primeiro momento, seja pela dificuldade na composição do acervo, pela proposição e empenho político envolvido ou pela própria posição política declarada.

Outro desafio relaciona-se com o próprio engajamento dos alunos, que são o público do Projeto de Letramentos. O gosto pela leitura e, conseqüentemente, o hábito de ler, é uma construção de longo prazo. Mas, acreditamos que ações como

a que propomos nesta dissertação seja uma semente com potencial de gerar muitos frutos, ainda que não imediatos.

Finalmente, temos de considerar a influência das políticas de Estado na rotina da escola, como a falta de investimentos de toda natureza, desde a negligência com relação à infraestrutura das escolas, até o descaso com relação à valorização dos educadores. Nesse sentido, a falta de uma biblioteca bem-equipada e de um acervo atualizado e que interesse ao aluno, aliada à grande rotatividade de professores e agentes - considerando-se ainda a instabilidade das políticas voltadas à educação, como se tem vivenciado nos últimos anos - tornam-se elementos que desestimulam um trabalho efetivo na educação das crianças, jovens e adultos, de modo geral, e no desenvolvimento da competência leitora, de modo específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, discutimos a centralidade da leitura como prática social e apresentamos uma proposta de criação, em conjunto com a comunidade escolar, de um ambiente de leitura cotidiana, com o propósito de efetivar práticas de letramento no Ensino Fundamental e Médio, numa perspectiva transdisciplinar, oportunizando a leitura diária e variada e nos mais diversos espaços da escola.

Ao iniciarmos a pesquisa que culminou nesta dissertação, pretendíamos adentrar o espaço escolar e, mais do que experimentar uma proposta com data para acabar, instituir ações permanentes, que pudessem fazer parte da rotina escolar, que se fixassem como ação pedagógica. No entanto, a impossibilidade da intervenção, devido à situação de pandemia, forçou-nos a, por ora, apresentar uma proposição que tenha o potencial de ser adotada em outros contextos escolares, além do nosso, e adaptada para diferentes realidades. Adiamos, assim, a efetivação do Projeto de Letramentos, mas não o tiramos do horizonte, pois faremos a implementação assim que voltarmos às aulas presenciais, sem restrições.

Retomando o começo da dissertação, ler é um ato político, como defende Freire (2011). Portanto, esta proposta didática, essa sugestão de intervenção escolar, possui intenções políticas. Toma a escola como um partido, o partido da comunidade e suas demandas. Assim como defende Silva (1988), os professores precisam tomar a iniciativa de montar as bibliotecas conforme os interesses locais.

Proporcionar diversas situações de letramento, nas quais se consolide um ambiente de leitura que vise ao exercício da criticidade, é um passo escolhido para tornar qualquer comunidade mais consciente e crítica de sua realidade e mais preparada para lutar por justiça social. Porém, trata-se de uma escolha carregada de desafios, que podem, por vezes, desanimar-nos, pois os embates ideológicos acontecerão, dadas as situações nas quais se percebe, na maioria das pessoas, o discurso ideológico dominante enraizado, seja em suas falas, seja em suas ações, mesmo que não percebam algumas vezes. A leitura crítica, para existir, desconstrói essas raízes tão antigas como a polarização entre as casas grandes e as senzalas, ajudando na resignificação até mesmo da forma como olhamos para o passado.

Esperamos que esta pesquisa contribua para o desenvolvimento da competência leitora, num país em que o analfabetismo funcional é ainda uma grande

preocupação, e que anime outros colegas a empenharem-se na construção de possibilidades de reverter, ou ao menos melhorar esse quadro.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. *In*: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 85-106.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- AVANCINI, M. Símbolo difícil de emplacar. **Revista Educação**, n. 230, jul. 2016a. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/simbolo-dificil-de-emplacar/>. Acesso em: 09 jun. 2019.
- AVANCINI, M. Ambientes leitores. *In*: MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS. **Caderno de Provas**. Natal: UFRN, 2016b. p. 5. [Texto adaptado]. Disponível em: <https://profletras.lettras.ufmg.br/arquivos/Caderno%20de%20provas%202016.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- BARROS, L. O. **A rede nacional de formação continuada de professores**: contexto, agentes e desenho institucional. 2017. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.
- BELINTANE, C. Formação contínua na área de linguagem: continuidades e rupturas. *In*: CARVALHO, A. M. P. (Coord.). **Formação continuada de professores**: uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 17-38.
- BONAT, D. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.610/98**, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras

providências. Brasília, 1998. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)**. CAPES, 2018. Disponível em:
<https://www1.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras#:~:text=O%20Programa%20de%20Mestrado%20Profissional,Federal%20do%20Rio%20Grande%20do>. Acesso em: 08 abr. 2021.

CARVALHO, O. F. **Educação e formação profissional**: trabalho e tempo livre. Brasília: Plano, 2003.

CATTANI, M. I.; AGUIAR, V. T. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. *In*: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 23-36.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CIATTI, R. S. **A dificuldade do interesse pela leitura nas escolas públicas de ensino fundamental I e II**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em:
<https://pt.slideshare.net/506490/a-dificuldade-da-construo-do-interesse-pela-leitura-nas-escolas-pblicas-de-ensino-fundamental-i-e-ii>. Acesso em: 28 nov. 2019.

COSTA, R. S. **A interdisciplinaridade na construção da leitura**: um caminho para o letramento. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8851>. Acesso em: 29 nov. 2019.

ÂNGELO, I. O problema do livro no Brasil. **O Estado de São Paulo**, p. 10, 17 ago. 1981. Cultura. Disponível em:
<https://acervo.estadao.com.br/procura/#!/ivan%20%C3%82ngelo/Acervo///1/1980/1981/8/>. Acesso em: 7 mar. 2020.

FACHIN, G. R. B.; HILLESHEIM, A. I. A. Conhecer e ser uma biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 64-79, 1999.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? *In*: FERREIRA, A. T. B. F.; CRUZ, S. P. S. (Orgs.). **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 69-86.

FERREIRA, P.; GRANDELLE, R.; GULLINO, D. Bolsonaro defende mudança em livros didáticos: “Muita coisa escrita, tem que suavizar”. **Globo**, 03 jan. 2020. Sociedade. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-mudanca-em-livros-didaticos-muita-coisa-escrita-tem-que-suavizar-24170001>. Acesso em: 08 mar. 2020.

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: UFSC, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

FUJI, S. N. **Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no Projeto de Leitura nas diferentes áreas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/14008>. Acesso em: 29 nov. 2019.

FUZA, A. F. **O conceito de leitura na Prova Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp139806.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401>. Acesso em: 23 mar. 2020.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Relatório de Pesquisa. Brasília: Unesco, 2009.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985. p. 41-49.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOGONI, R. O que é o *streaming*? *In*: **Tecnoblog**. Disponível em: <https://tecnoblog.net/290028/o-que-e-streaming/>. Acesso em: 14 out. 2020.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar letramento?** Não basta “ensinar” a ler e a escrever? Campinas: Ceilfel, 2005.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

KORTE, Gustavo: A transdisciplinaridade e a metodologia. In: **II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade**. Vitória/ Vila Velha – Brasil, setembro de 2005.

LAUBE, C. F. **O jornal no contexto escolar**: a leitura como prática social e prática institucionalizada. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_06977dc5746fbae0adf9079ac3c72a49. Acesso em: 28 nov. 2019.

LACERDA, L. S. **Experiências de leitura na escola**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10459>. Acesso em: 28 nov. 2019.

LAJOLO, M. (Org.). **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma pesquisa psicolinguística. Porto Alegre: Saga Rizzato, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MAZIEIRO, G. Chave na eleição, bancada “boi, bala e Bíblia” agora nega apoio à Bolsonaro. **Uol**, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/04/30/bancada-boi-bala-biblia-governo-bolsonaro.htm>. Acesso em: 08 mar. 2020.

MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 37-56.

MILITÃO, A. N.; LEITE, Y. U. F. A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/A%20HISTORICIDADE%20DO%20CONCEITO%20DE%20FORMACAO%20CONTINUADA.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para educação do futuro**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

OLIVEIRA, D. M. Políticas de formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, D. M. (Org.). **Formação continuada de professores**: contribuições para o debate. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos**. Natal: EdUFRN, 2008.

OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. *In*: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 147-152.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações – Educação Infantil e componentes curriculares do Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/lingua_portuguesa_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagamado.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Formação Continuada**: missão/sobre. s.d.(a). Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=755>. Acesso em: 28 mar. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Formação**: consultas. s.d. (b). Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=736>. Acesso em: 28 mar. 2020.

“PAULO Freire e kit gay não têm vez”, diz Weintraub ao apresentar material. **UOL**, 05 mar. 2020. Educação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/03/05/paulo-freire-e-kit-gay-nao-tem-vez-diz-weintraub-ao-apresentar-material.htm>. Acesso em: 08 mar. 2020.

PEREIRA, L. C. Movimento Escola sem Partido. **InfoEscola**: Navegando e Aprendendo, s.d. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/escola-sem-partido/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

POLKE, A. M. A. A biblioteca escolar e o seu papel na formação de hábitos de leitura. **Revista da Escola de Biblioteconomia**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 60-72, 1973.

POZZETTI, R. A. **A formação do professor leitor**: práticas de leituras em diferentes contextos. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13926>. Acesso em: 28 nov. 2019.

PUTTI, A. “Feio, fraco e não tem resultado positivo”, diz Weintraub sobre Paulo Freire. **Carta Capital**, 02 mar. 2020. Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/feio-fraco-e-nao-tem-resultado-positivo-diz-weintraub-sobre-paulo-freire/>. Acesso em: 08 mar. 2020.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*. MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, E. T.; MAHER, J. P. **Leitura**: uma estratégia de sobrevivência. São Paulo: SBPC, 1978.

SILVA, E. T. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, E. T. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. *In*: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 133-146.

SILVA, J. A. M. **CRUTAC**: a história da Extensão Universitária da UFMA no município de Codó no período de 1972 a 1975. Dissertação – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/253/1/Dissertacao%20Jose%20Augusto.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, p. 96-100, fev./abr. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

SOUZA, L. K. S. **Leitura escolar**: uma proposta de ensino que priorize as práticas sociais. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeira, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1426>. Acesso em: 28 nov. 2019.

STUMPF, I. R. C. Funções da biblioteca escolar. **Cadernos do CED**, Florianópolis, v. 4, n. 10, p. 67-80, jul./dez. 1987.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Resolução n.º 193/2002-CEPE**, de 16 de dezembro de 2002. Aprova Plano Institucional de Extensão da Unioeste. Cascavel, 2002. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/proex/linksrapidos/resolucoes/2002/1932002-CEPE.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Resolução n.º 236/2014-CEPE**, de 13 de novembro de 2014. Aprova as “Normas e procedimentos específicos para atividades de Extensão”, da Unioeste. Cascavel, 2014. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/proex/linksrapidos/resolucoes/2014/2362014-CEPE.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Resolução n.º 058/2020-CEPE**, de 21 de maio de 2020. Aprova as “Normas e procedimentos específicos para atividades de Extensão”, da Unioeste. Cascavel, 2020a. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=198712>. Acesso em: 20 nov. 2020.

UNIOESTE. **Instrução de serviço nº 002/2020**, de 04 de março de 2020. Orienta sobre adequação das atividades de extensão no tocante aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Cascavel, 2020b. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arq/files/PROEX/instrucaodeservico_02.2020_GAB_ODS.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

ZAPPONE, M. H. Y. **Práticas de leitura na escola**. 2001. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270155>. Acesso em: 28 nov. 2019.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. *In*: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 9-22.

VASCONCELOS, S. I. C. C. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. *In*: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: Cortez; PUC/SP/EDUC, 2002. p. 277-297.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.