



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR  
PAULISTA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA  
ANÁLISE QUALITATIVA DO PROJETO DE EXTENSÃO “LEITURA CAMPEÃ”**

**ITAMAR XAVIER DE CAMARGO**

Presidente Prudente - SP  
2018

**A FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR  
PAULISTA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA  
ANÁLISE QUALITATIVA DO PROJETO DE EXTENSÃO “LEITURA CAMPEÃ”**

**ITAMAR XAVIER DE CAMARGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. - Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profª Drª. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez

370  
C173f

Camargo, Itamar Xavier.

A formação de leitores em uma escola municipal do interior paulista: contribuições da teoria histórico-cultural para análise qualitativa do projeto de extensão “leitura campeã” / Itamar Xavier de Camargo. – Presidente Prudente, 2018.

120 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2018.

Bibliografia.

Orientadora: Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez

1. Formação de Leitores. 2. Mediação de Leitura. 3. Extensão e Pesquisa. 4. Ensino fundamental. I. Título.

**ITAMAR XAVIER DE CAMARGO**

**A FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR  
PAULISTA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA  
ANÁLISE QUALITATIVA DO PROJETO DE EXTENSÃO “LEITURA CAMPEÃ”**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 26 de abril de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Orientadora Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente - SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Luzia Videira Parisotto  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP  
Presidente Prudente - SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Erika Porceli Alaniz  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente – SP

## DEDICATÓRIA

Para os amigos e familiares (Eraldo, Denise, Lenise, Ivone, Essy e Guilherme), que permitiram que Deus os usasse na minha vida, e que, apesar de tudo, me amaram, não pelo que eu era, mas pelo que acreditavam que Deus poderia me tornar.

À minha esposa, Adriana Berguerand Xavier, que, com paciência, suportou os livros espalhados pela casa, durante a realização dessa pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que, por meio das pessoas, vem demonstrando seu amor por mim em todos os momentos; afinal, seu reino é invisível, mas se faz visível através de homens e mulheres que amam o próximo como a si mesmos.

Agradeço minha orientadora, Doutora Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez, que, com muita competência e paciência, me ensinou e me orientou nesta pesquisa, me servindo de referência como pessoa e como profissional. Mostrou-me que somos uma somatória de nossas leituras e que tudo está sujeito a ser lido; sendo assim, ela própria se fez texto e ao ler esse texto tive a possibilidade de construir conhecimentos.

Agradeço, também, aos demais professores do Programa de Mestrado em Educação (PPGE), que ministraram as aulas nas demais disciplinas; ouvi-los falar e estabelecer discussões em suas aulas constituiu momentos de grande valia para minha formação.

*“Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história”. (Paulo Freire)*

## RESUMO

### **A formação de leitores em uma escola municipal do interior paulista: contribuições da teoria histórico-cultural para análise qualitativa do projeto de extensão “leitura campeã”**

O tema desta pesquisa emergiu de questionamentos iniciais sobre quais seriam as contribuições do Projeto de Extensão Universitária (intitulado “Leitura Campeã”) no processo escolar de motivação do ato de ler; e de contribuição cultural para o desempenho crítico-ideológico dos alunos. O objetivo geral da investigação foi, portanto, o de analisar as contribuições da extensão universitária no desenvolvimento cultural da capacidade leitora de alunos do ensino fundamental I (em uma das escolas municipais do interior paulista, envolvida nas ações desse projeto, desenvolvido por uma ONG, em parceria com uma universidade particular, a prefeitura municipal e a sociedade civil do município). Optou-se por uma pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, com inclusão de análise de documentos, entrevista semiestruturada com a equipe gestora e docentes; e aplicação de questionários com alunos do 4º ano. O aporte teórico selecionado contemplou os estudos histórico-culturais (bakhtinianos e vygotskyanos); e as teorias da pesquisa, referentes à abordagem qualitativa e aos procedimentos finais de triangulação de dados coletados. Os resultados confirmaram contribuições significativas do Projeto de Extensão analisado, no que se refere ao processo de motivação para a leitura; no entanto, permitiram ao mesmo tempo, revisões críticas sobre a necessidade de uma adequação do perfil de suas atividades, para que, de fato, elas possibilitem a função mediadora dos docentes na construção cultural do desempenho crítico-ideológico dos leitores em formação.

**Palavras-chave:** Formação de Leitores; Mediação de Leitura; Extensão e Pesquisa; Teoria Histórico-cultural.



## ABSTRACT

### **The formation of readers in a municipal school of the interior of São Paulo: contributions of the historical-cultural theory for qualitative analysis of the project of extension “reading champion”**

The theme of this research emerged from initial questions about what the contributions of the university Extension Project (entitled “Reading Champion”) in the school process of reading motivation would be; and cultural contribution to the students’ critical-ideological performance. The general objective of the research was therefore to analyze these contributions of university extension in the cultural development of the reading capacity of elementary students I (in one of the municipal schools of the interior of São Paulo, involved in the actions of this developed by an NGO, in partnership with a private university, the municipal prefecture and the civil society of the municipality). We chose an empirical research, with a qualitative approach, including document analysis (university extension project, political pedagogical project, teacher education plan), semi-structured interview with the management team and teachers; and application of questionnaires with 4<sup>th</sup> grade students. The selected theoretical contribution contemplated the historical-cultural studies (Bakhtinians and Vygotskyans); and the theories of the research, referring to the qualitative approach and to the final procedures of triangulation of data collected. The results confirmed significant contributions of the Extension Project analyzed, regarding the motivation process for reading; but at the same time they allowed critical reviews on the recognition of the need for a review of the profile of their activities, so that in fact they allow the mediating role of teachers in the cultural construction of the critical-ideological performance of the readers in formation.

**Keywords:** Formation of Readers; Mediation of Reading; Extension and Research; Historical-cultural theory.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Apresentação do perfil dos professores e gestores entrevistados.....	54
Quadro 2 -	Conhecimento do documento do projeto PEU, participação na elaboração e comentários dos gestores docentes.....	59
Quadro 3 -	Descrição das ações desenvolvidas no PEU por gestores e docente.....	61
Quadro 4 -	Descrição das teorias embasadoras do PEU e avaliação crítica dos efeitos pedagógicos dessas teorias na formação do leitor....	63
Quadro 5 -	Descrição do conceito de leitura proposto pelo PEU e a relevância desse conceito.....	64
Quadro 6 -	Tempo de participação no PEU e percepção do discente sobre o que agradou ou desagradou.....	66
Quadro 7 -	Descrição da situação mais agradável ao discente no projeto.....	67
Quadro 8 -	Avaliação pelo discente da frequência de leitura após conhecer o PEU.....	69
Quadro 9 -	Quantidade de livros lidos pelo discente e sua predileção.....	70
Quadro 10 -	Considerações do discente sobre a ação de <i>Contação de Histórias</i> do PEU.....	71
Quadro 11 -	Concepção do discente sobre o momento de Bate-papo com o Autor.....	72
Quadro 12 -	Preferência do discente sobre ler ou ouvir histórias.....	74
Quadro 13 -	Considerações do discente sobre a ação <i>Sacola do Saber</i> .....	75
Quadro 14 -	Pensamento discente sobre a <i>Geladeiroteca</i> .....	78
Quadro 15 -	Críticas e sugestões do discente sobre o PEU.....	80
Quadro 16 -	Participação do discente no <i>Concurso de Leitura</i> promovido pelo PEU.....	81
Quadro 17 -	Motivação para leitura do discente.....	82
Quadro 18 -	A percepção do discente sobre a mudança no interesse da leitura após a participação no PEU.....	83

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 APRESENTAÇÃO DO EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	18
<b>2.1 A abordagem qualitativa: considerações iniciais sobre a escolha metodológica</b> .....	18
<b>2.2 A teoria histórico-cultural e suas contribuições no processo de formação de leitores</b> .....	22
<b>2.3 O ensino de leitura e as estratégias para a formação do leitor competente</b> .....	32
<b>3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL</b> .....	35
<b>3.1 Plano de Ensino dos docentes participantes da pesquisa</b> .....	35
<b>3.2 Projeto Político Pedagógico (PPP)</b> .....	41
<b>3.3 Descrição do Projeto de Extensão Universitária “Leitura Campeã”, desenvolvido em Presidente Prudente (SP)</b> .....	43
<b>3.4 Análise do Projeto de Extensão Universitária e suas relações com o Projeto Político-Pedagógico e com o Plano de Ensino dos professores de uma escola de ensino fundamental I</b> .....	46
<b>4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E INTERPRETAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DOS DADOS</b> .....	53
<b>4.1 Sobre a entrevista semiestruturada com a equipe gestora e docentes da escola pesquisada</b> .....	53
<b>4.2 Sobre a aplicação de questionários com os alunos do 4º ano da educação fundamental I</b> .....	65
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	86
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	89
<b>APÊNDICES</b> .....	93
<b>ANEXOS</b> .....	102

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de leitores envolve discussões de natureza pedagógica e social, e é papel da escola e do professor proporcionar condições necessárias para que os alunos se tornem leitores competentes, capazes de efetuarem uma leitura crítica dos conteúdos e das linguagens construídas, estrategicamente, para produzirem efeitos persuasivos, ideológicos, sobre os leitores.

Sabe-se que a leitura propicia ao ser humano o poder de exercer o seu papel social como cidadão preocupado com as questões sociais que o envolvem. Valorizando esse papel social da leitura no desenvolvimento humano, uma ONG de Presidente Prudente/SP, denominada **Associação Betesda Bola no Pé e Bíblia na Mão**, vem desenvolvendo um projeto de extensão intitulado **Leitura Campeã**, que contou com a iniciativa desse pesquisador e abrangeu parceria com a Universidade do Oeste Paulista (SP) UNOESTE, apoio financeiro da prefeitura municipal e da sociedade civil (empresários e profissionais voluntários). O referido projeto teve início oficial em 2013, tendo sido cadastrado por esse pesquisador na Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária da referida Universidade (Protocolo nº FA1234/2013).

Considerados os dois anos de desenvolvimento desse projeto, a relevância de sua temática e os poucos estudos realizados sobre extensão universitária, surgiu o interesse de uma investigação sobre seus efeitos no processo de formação de leitores em uma das escolas participantes do mesmo. São várias as escolas e instituições que vêm desenvolvendo projetos, com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem de leitura, como ocorre com o projeto de extensão universitária (PEU), a ser avaliado nessa pesquisa, intitulado **Leitura Campeã**.

Conforme Kleiman (2000), a leitura tem tido, na escola, um papel secundário em relação às atividades propostas sobre um texto; outros autores (TREVIZAN, SAMPAIO, 2015; TREVIZAN; LOPES; SOUZA, 2015) demonstram que muita instituição vem trabalhando de maneira equivocada a leitura, por isso se faz necessária uma análise crítica desse projeto “PEU” e seus efeitos na formação de leitores na escola pesquisada.

A criação desse projeto de extensão universitária surgiu de uma inquietação do pesquisador, advinda do tempo em que ele cursava a Graduação em Pedagogia (UNOESTE), onde foi motivado, por um dos professores, a resgatar a

sua própria trajetória de vida com os livros; esse resgate o levou à compreensão de que não havia tido, na infância, ou, mesmo na fase adulta, o acesso adequado a objetos de leitura.

Assim, a trajetória de vida desse pesquisador com os livros contribuiu para a definição do seu objeto de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE (Mestrado). Retomam-se, na sequência, as experiências de vida do pesquisador, dentre as quais se destacam os fatos:

Nasceu em um bairro da periferia de São Paulo, onde morou em uma comunidade carente junto com seus pais até completar 6 anos de idade; os pais, analfabetos, não tiveram acesso a bens culturais e aos livros; o que, segundo Espindola (2012), tem como consequência a desigualdade cultural e social; outros estudiosos, também, apontam a falta de acesso aos bens culturais, em especial os livros, como causa da dificuldade na resolução dos problemas encontrados no dia a dia e na falta de autonomia para tomar decisões. Aos 6 anos de idade, seus pais se tornaram moradores de rua, o levando a morar com um casal de tios; seu tio, alcoolista, e, também, analfabeto, não teve acesso aos livros e bens culturais. Morou com eles até completar 13 anos de idade, quando, após vivenciar uma série de violências e abusos, confrontou seu tio que o mandou embora de sua casa e, assim, foi morar com sua avó em um bairro no extremo sul da zona sul de São Paulo “Parelheiros”; nos anos 1990, jornais divulgavam, em suas notícias, ser esse um dos bairros mais violentos do país; nesse lugar, ele teve suas primeiras experiências com drogas e o mundo do crime.

Nunca havia lido um livro em toda sua trajetória de vida, quando, então, foi preso e cumpriu medidas socioeducativas na antiga (Fundação Estadual do Bem-estar do Menor) FEBEM. Nessa instituição, teve seu primeiro contato prazeroso com um livro; de castigo por agredir outro interno e, trancado no isolamento, teve contato com um objeto de leitura, um livro de Paulo Coelho, chamado **Verônica Decide Morrer**; havia tentado, anteriormente, ler outras obras; mas, os livros não lhe eram atrativos; não conseguia permanecer lendo e, na escola, os professores fracassavam em suas tentativas de convencê-lo a ler; mas, trancado naquela cela, era a única coisa que podia fazer. Começou com as leituras comerciais, mais fáceis de compreender; aos poucos, passou a ler outros textos que exigiam maior competência leitora; porém, a interpretação, muitas vezes, era equivocada ou não

conseguia atingi-la, o que indica a relevância da mediação de um leitor experiente, que lhe faltava nessa época.

Ao sair da prisão, sem expectativas e esperanças de uma vida melhor, voltava a fazer uso de drogas e se envolvia com o crime; assim, deixou de lado os livros e abandonou os estudos. Consequentemente, foi baleado duas vezes; e preso três vezes.

O pesquisador entende que nada justifica os erros cometidos; porém, considera que essa vida desviada para o crime constitui uma das consequências da falta de acesso aos livros e a outros bens culturais. Na última prisão, cumpriu 5 anos, passando parte desse tempo tentando fugir, cavando buracos (túneis) ou participando de rebeliões; em outra parte do tempo, lia os livros disponíveis nas unidades prisionais pelas quais passou; não conhecia o poder de transformação que o livro possui, o poder humanizador, não entendia que o pensamento humano é construído culturalmente; mas a partir da leitura, pelo compartilhamento (interpessoal) com os pensamentos dos outros, começou a descobrir, nas leituras literárias, outras formas de viver, de falar, e de se comunicar. A análise literária de Trevizan (2002) do **Poema do Beco** de Manuel Bandeira possibilitou ao pesquisador fazer comparações entre sua vida e o poema de Bandeira, ficando claro para ele, que foi o contato com bens culturais que lhe possibilitou enxergar algo além do beco, no qual a vida o havia lançado.

À medida que novas leituras eram feitas, se tornavam visíveis as mudanças de atitudes e comportamentos que ocorriam em sua vida e, principalmente, na sua forma de falar, se diferenciando, inclusive, das gírias muito utilizadas pelos apenados. Percebeu que os conceitos e valores construídos ao longo da vida começavam a ser transformados, tendo em vista que permaneceu recebendo novas referências culturais, dialogando e conhecendo novas maneiras de viver, passando, assim, por um processo onde, a cada dia, novos conceitos e valores passaram a integrar seu repertório cultural, vivendo as experiências dos próprios autores lidos, sem, de fato, vivê-las, mas substituindo concepções anteriores que não lhe faziam bem, por novas concepções que lhe ajudaram a criar uma nova identidade humana, cultural e social.

Ao sair da prisão para a liberdade, sofreu as dificuldades que sofrem os egressos do sistema penal, em razão da falta de experiência e capacitação profissional, do baixo nível de escolarização, do fato de não ter onde morar ou

condições de se alimentar e de se vestir, do medo da miséria. E com isso, ainda cometeu novos delitos, ao mesmo tempo em que trabalhava em um subemprego, entregando panfletos em um farol. Felizmente, não voltou a ser preso e as coisas passaram a melhorar a partir do momento que conseguiu refletir sobre os fatores que lhe proporcionariam uma vida melhor; observou que a maioria das pessoas, que vivem economicamente bem, tinham um grau de escolaridade elevado; tal observação o motivou a retomar seus estudos; ingressou em um programa de supletivo, concluindo, assim, o ensino fundamental e médio, enquanto ainda entregava panfletos no farol ou trabalhava como garçom em um restaurante. Em 2008, ganhou uma bolsa para cursar Pedagogia na Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Em meio a dificuldades, pensou em desistir; porém, diversos fatores contribuíram para que continuasse e, enfim, concluísse o curso de Pedagogia em 2011.

A leitura e a escrita tiveram papel fundamental nesse processo de transformação social e cultural; no entanto, outros fatores contribuíram: algo muito importante nesse processo foi o apoio de pessoas que o enxergaram como sujeito de direitos, vivendo algo parecido com a experiência do personagem da obra de Victor Hugo (1979) **Os Miseráveis**, onde Jean Valjean, ao sair da prisão, passa fome; sem ter onde dormir é rejeitado, sofre com o preconceito da sociedade, até que um padre o reconhece como sujeito de direitos, o recebe em sua casa, lhe dá de comer e um lugar para dormir; no meio da noite, Jean Valjean rouba as pratarias da casa, agride o homem que o ajudara; durante a fuga, é pego pela polícia que o leva até o padre; para sua surpresa, ele não o acusa e diz para a polícia que lhe havia dado de presente a prataria roubada, diz que havia dado, ainda, outras que ele havia esquecido de levar. Aquela ato de amor deixou o personagem de Víctor Hugo constrangido, envergonhado do seu roubo; enfim, ele, verdadeiramente, se arrependeu e um ato de amor foi mais poderoso que qualquer tipo de punição.

Com esse pesquisador, aconteceu algo semelhante; usava drogas e cometia delitos, enquanto pessoas o ajudavam e demonstravam amor por sua vida; esses atos de amor foram deixando-o constrangido, foram causando mudanças em sua forma de pensar, construindo, nele, atitudes semelhantes às das pessoas que o tratavam com amor; passou a perceber que seu psiquismo estava se alterando, a partir dos pensamentos dos outros, nas suas relações interpessoais e intersubjetivas.

Durante a realização do curso de Pedagogia (na UNOESTE), foi contratado por uma ONG, para trabalhar como assistente administrativo e, no último termo do curso, uma professora o estimulou a resgatar sua história com os livros; foi, então, que percebeu que não havia tido, na infância, ou mesmo na fase adulta, o acesso necessário aos bens culturais, dentre eles, os livros. Ao fazer essa constatação, sentiu um desejo de intervir para que outras pessoas tivessem o acesso que não teve; começou, então, uma campanha para arrecadar livros que seriam usados na formação de uma biblioteca na ONG; o projeto passou a ser desenvolvido em parceria com a UNOESTE, sendo, em seguida, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária da Universidade, recebendo o nome **Projeto Leitura Campeã**.

A campanha de arrecadação dos livros foi notícia na TV e jornais impressos; após formar uma biblioteca com 4 mil livros, por meio do projeto de extensão universitária, passou, também, a criar pontos de leitura em Unidades Básicas de Saúde, rodoviárias, praças e escolas; e a desenvolver ações de incentivo à leitura como: concursos de leitura, distribuição de sacolas com coleções de livros, evento literário denominado **Piquenique Literário** e outras ações que passaram a atender, também, duas escolas da rede municipal de ensino, sendo uma delas escolhida como local dessa investigação; o projeto **Leitura Campeã** se tornou, na sequência, objeto dessa pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (mestrado) na UNOESTE. Enfim, a partir das experiências vividas com os livros, esse pesquisador, percebeu consideráveis mudanças socioeconômicas em sua própria vida, além de melhorias em diversos setores, como ressalta o jornal **Folha de São Paulo** (ANEXO D, p. 119).

Em razão das vivências expostas, essa pesquisa se centrou na avaliação qualitativa do Projeto de Extensão Universitária (PEU) iniciado em 2016 e programado para ser concluído em 2018. No Anexo A (p. 95), a duração prescrita citada no documento é jan./jul./2016; tal referência a esse período se refere ao recadastramento semestral, obrigatório, conforme as normas da Universidade. Assim, essa pesquisa se justifica pela oportunidade de avaliar os resultados desse Projeto de Extensão Universitária, em uma das escolas atendidas pelo mesmo.

As questões de tematização da pesquisa foram:

- Os gestores e professores da escola municipal pesquisada receberam formação necessária sobre conceitos e práticas de leitura contidos no projeto? Quais



são os modelos dessa formação? Quais as teorias do ensino da leitura que dão embasamento para as práticas de formação de leitores, anunciadas nesse projeto?

- Na percepção dos docentes e gestores, o projeto de extensão “**Leitura Campeã**” vem atuando, de forma eficaz, para a formação de leitores críticos na escola de educação fundamental I beneficiada pelo PEU?

- Quais as contribuições (mais significativas ou menos significativas) para a estimulação da leitura e a formação de leitores crítico-reflexivos possibilitadas por esse projeto de extensão? O que sentem e dizem os alunos do 4º ano escolar sobre a participação nesse projeto?

O objetivo geral da investigação foi, portanto, o de analisar as contribuições do projeto de Extensão Universitária (PEU) **Leitura Campeã** na formação de leitores crítico-reflexivos (alunos do ensino fundamental I de uma das escolas municipais do interior paulista, envolvidas nas ações desse projeto).

A pesquisa apresenta, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar os conceitos de leitura e as atividades propostas pelo PEU nos documentos selecionados para o estudo.
- Identificar conceitos de leitura e analisar a compreensão do papel do professor e do gestor como mediadores na formação do leitor crítico, no desenvolvimento do PEU.
- Avaliar as ações mais significativas do PEU e seus resultados de estimulação e ampliação do universo de leituras dos jovens pesquisados; e ainda na percepção dos alunos, avaliar as ações menos significativas do Projeto de Extensão Universitária e as razões pelas quais essas ações não alcançaram os objetivos de estimulação da leitura.
- Avaliar os efeitos culturais do PEU na formação de leitores crítico-reflexivos dessa Instituição pesquisada.

Esse estudo, intitulado **A FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR PAULISTA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA ANÁLISE QUALITATIVA DO PROJETO DE EXTENSÃO LEITURA CAMPEÃ**, é, pois, de natureza qualitativa, com aporte teórico centrado em Lüdke e André (1986); Bogdan e Biklen (2010); Triviños (1987) e apoio semiótico bakhtiniano e vygotyskyano, para a análise final dos valores das intervenções culturais do PEU

na formação dos leitores estudantes de uma das escolas beneficiadas pelo mesmo. Considerando o tempo de atuação do projeto (2016/2018) e sua relevância temática, esse pesquisador entendeu que o mesmo deveria passar por um processo de análise, para, se preciso, uma revisão da natureza de suas atividades propostas, necessária à busca de formação de leitores crítico-reflexivos.

Os resultados desse estudo possibilitaram reflexões contributivas para avaliação das ações docentes desenvolvidas pelo PEU e do desempenho leitor dos alunos envolvidos no mesmo.

A estruturação formal dessa dissertação incluiu, além da introdução, o desenvolvimento de três capítulos e as considerações finais; acrescentaram-se, depois das referências, os apêndices e anexos.

No primeiro capítulo, foi apresentado o embasamento teórico-metodológico, centrado na teoria histórico-cultural bakhtiniana e vygotskyana e o aporte teórico específico de pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVINOS, 1987) com realização de análise documental, aplicações de roteiros de entrevista semiestruturada e de questionário.

No segundo capítulo, foi feita a exposição do conteúdo pesquisado, por meio da descrição de uma Análise Documental do Projeto de Extensão Universitária **Leitura Campeã**, desenvolvido em Presidente Prudente – SP e seus efeitos dialógicos nos processos de formação de leitores em uma das escolas públicas da Educação Fundamental I (4ª Ano), onde ele está sendo utilizado. Portanto, além do documento de Planejamento do Projeto de Extensão, foram analisados, também, o Projeto Político Pedagógico da referida escola, selecionada para o estudo, como, também, o Plano de Ensino dos Docentes participantes do desenvolvimento do PEU na escola.

No terceiro capítulo, são descritos e interpretados os dados da pesquisa extraídos da Entrevista Semiestruturada com gestores e professores e do questionário aplicado com os alunos.

As considerações finais fecharam as discussões dos dados, estabelecidas em todas as etapas da análise.

## 2 APRESENTAÇÃO DO EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

### 2.1 A abordagem qualitativa: considerações iniciais sobre a escolha metodológica

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, optou-se por utilizar uma metodologia qualitativa, com realização de análise documental do Projeto de Extensão Universitária **Leitura Campeã**, (UNOESTE, 2016, ANEXO A); do Projeto Pedagógico da escola municipal (ANEXO B) e do Plano de Ensino dos professores do 4º ano da escola selecionada para o estudo (ANEXO C), com aporte teórico-bibliográfico centrado nos estudos de Lüdke e André (1986); Bogdan e Biklen (2010) e Triviños (1987).

Além do uso da análise documental, foi realizada, também, a aplicação de questionários constituídos de perguntas e respostas escritas (APÊNDICE B), com 19 alunos do 4º ano da educação fundamental (nos dias 03 e 10 de abril de 2017), na sala de aula; e realização de entrevista semiestruturada com a equipe gestora e professores; na entrevista (escrita) com a equipe gestora, participaram 1 diretor, 1 vice-diretor e 1 orientador pedagógico; a entrevista ocorreu de forma individual, seguindo um roteiro (APÊNDICE A) em dias diferentes, sendo realizadas na sala da direção. A mesma entrevista foi efetuada, utilizando-se do mesmo roteiro (APÊNDICE A) com 3 docentes, por considerar que ambos, professores e gestores, são responsáveis pela formação do aluno leitor, a entrevista foi realizada com três docentes convidados (atuantes no 4º ano escolar); essa foi de natureza escrita e ocorreu na sala dos professores. A opção feita pelo pesquisador, no sentido de utilizar um mesmo roteiro, na entrevista semiestruturada, realizada com docentes e gestores, ocorreu em razão de: a) os gestores serem também professores; e b) os gestores serem relevantes (tais como os demais docentes) nas ações de mediação cultural de desenvolvimento dos leitores.

A escolha da realização individual de cada entrevista permitiu maior liberdade de críticas aos entrevistados; todos os sujeitos estiveram em diálogo com o pesquisador nos dias e momentos programados, para qualquer necessidade de esclarecimentos. Segundo Bogdan e Biklen (2010, p. 89), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”; essa natureza descritiva presente na linguagem do sujeito entrevistado é que estimulou o

pesquisador a utilizar esse procedimento metodológico para obter o conhecimento do significado valorativo ou não do Projeto de Extensão Universitária (PEU) pelos participantes da pesquisa.

Segundo André e Lüdke (1986, p. 11-3), uma pesquisa em educação, de cunho qualitativo, apresenta algumas características básicas, que são:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (...)
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos(...)
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (...)
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (...)

Por meio do uso dessa modalidade metodológica, buscou-se alcançar e valorizar os dados coletados como formas processuais de compreensão dos sujeitos (Docentes e Alunos) e dos contextos de sua formação cultural (BAKHTIN, 2014; VYGOTSKY, 1991) sobre leitura e modos de ensino.

Foi, então, aplicado um questionário, com os alunos; esse contempla os dados sobre o perfil dos sujeitos e o significado que o Projeto de Extensão Universitária (PEU), objeto desse estudo, tem para eles, podendo juntamente com a entrevista semiestruturada e a análise dos documentos (PEU, PPP e Plano de Ensino dos professores), contribuir para avaliação do Projeto de extensão Universitária.

O questionário (APÊNDICE A) permitiu o levantamento de dados sobre: a) as contribuições do PEU no prazer pela leitura; b) o que os alunos pensam sobre as ações desenvolvidas pelo PEU; c) a importância do PEU e o que ele representa para o aluno.

A entrevista semiestruturada com três professores e a equipe gestora foi realizada com o intuito de coletar dados e informações sobre a formação docente; ou seja, sobre os modelos teóricos e práticos de formação recebidos para o trabalho adequado com o PEU e sobre as teorias do ensino da leitura que dão embasamento para as práticas de formação de leitores, dentro dessa modalidade extensiva universitária (ANEXO A). Também constituiu objetivo da entrevista coletar dados e informações da gestão escolar e do corpo docente (da escola pesquisada) para identificação de conceitos, críticas e valores atribuídos ao Projeto de Extensão

Universitária - PEU e aos resultados do ensino de leitura propostos para os alunos, a partir desse projeto.

Na análise documental, foram abordados o Projeto de Extensão Universitária - PEU (ANEXO A), o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar (ANEXO B) e o Plano de Ensino elaborado pelos professores (ANEXO C).

Sobre documentos com esse perfil, André e Lüdke (1986, p.39) dizem que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. [...] como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser bem mais explorados através de outros métodos.

A análise documental contribuiu como uma técnica significativa para complementação de informações que permitam correlações entre si e possam auxiliar no dinamismo da interpretação dos dados coletados.

Segundo Bravo (1991), são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver.

Por isso o início do desenvolvimento dessa pesquisa ocorreu por meio da análise documental, seguida da entrevista semiestruturada e aplicação de questionário.

Parte dos documentos analisados apresenta complexidades informativas, por conter dados que foram utilizados para extrair informações necessárias, ao pesquisador, para chegar às respostas das questões; questões essas que geraram os objetivos e orientaram a pesquisa, permitindo-lhe analisar conceitos e práticas de leitura expressos pelos docentes pesquisados e, ainda, verificar se, de fato, as ações desenvolvidas pelo PEU são significativas para a formação de alunos leitores na escola pesquisada, bem como, também, informações sobre a escola, seu contexto social e sobre as ações voltadas ao ensino da leitura.

Segundo Ferreira (2016, p. 25), “todo pensamento humano deve ser contextualizado (para ser refletido e interpretado)” e, conforme consta na citação de Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos constituem “uma fonte de informação contextualizada”. No desenvolvimento desse estudo, foi utilizada a referência aos

estudos histórico-culturais de Bakhtin (2014) e Vygotsky (1991), que ressaltam a leitura como um processo cultural que emerge das relações histórico-culturais dos alunos. Logo, a pesquisa qualitativa foi selecionada como modelo metodológico, pois seus pressupostos teóricos se mantêm coerentes com a teoria histórico-cultural, eleita como fonte norteadora de análises contextualizadas, como ocorreu nesse estudo.

Contribuindo para reflexões sobre os dados encontrados nos documentos analisados, Kleiman (2008, p. 10) afirma que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor – e autor – que interagem entre si, obedecendo aos objetivos e necessidades socialmente determinados”, tal qual é ressaltada pela teoria histórico-cultural bakhtiniana e vygotskyana.

A pesquisa ainda usou, como técnica de apoio, o fichamento das obras lidas, buscando, assim, a compreensão crítico-social do texto; sobre essa reflexão, citamos Triviños (1987), para quem o valor científico dos dados levantados dependerá de como será feita a descrição da cultura que foi observada.

Sendo assim, nessa pesquisa, os dados e informações obtidos por meio de documentos analisados, das entrevistas realizadas, dos questionários aplicados, passaram por um tratamento analítico, que, além de propiciar ênfases, complementações ou comprovações de concepções, ideias e orientações presentes nos documentos oficiais e na produção de autores diversos que discutem a formação do leitor, também permitiram estabelecimento de confrontos que podem explicitar os motivos de maior ou menor aproximação dos alunos do objeto de leitura.

Os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas e questionários, foram registrados em quadros que facilitam a visualização das informações; em seguida, após a leitura e releitura das informações, foi feita a marcação de temas e conceitos encontrados nos registros, o que, para Lüdke e André (1986), possibilitam a organização formal dos dados, necessária a interpretação final dos mesmos.

Espera-se, ainda, que o relatório final e os textos científicos produzidos com os dados obtidos desse estudo venham contribuir para a qualidade e o rigor científicos exigidos e necessários à pesquisa científica, ampliando as informações sobre os processos de formação do leitor, contidos em projetos de extensão universitária, contribuindo para o surgimento de novos estudos sobre Extensão Universitária, possibilitando reflexões sobre o diálogo: “extensão e pesquisa”.

## 2.2 A teoria histórico-cultural e suas contribuições no processo de formação de leitores

Para início das reflexões sobre as possibilidades de contribuições significativas, histórico-culturais, no processo de formação de leitores, partimos da teoria de Vygotsky (1991), que considera que a função mediadora do significado se encontra implícita na natureza da linguagem; e também, nas concepções de Bakhtin (2014), ambos pesquisadores renomados sobre o tema: desenvolvimento cultural e aquisição da linguagem; conseqüentemente, contribuem para o reconhecimento de como deve ser trabalhada a leitura, para que ocorra de forma crítico-reflexiva, dialógica.

Improvável existir uma sociedade que não desenvolva um sistema de comunicação por meio de alguma modalidade de linguagem, algo essencial e indispensável, que determina o desenvolvimento cultural da humanidade, ao longo da história. Uma vez levado em conta o canal de um meio de comunicação, haverá, sempre, uma grande necessidade de uma codificação da linguagem; inevitavelmente tal função recairá sobre o signo; logo, recairá, também, sobre a ciência que o estuda, a Semiótica.

Santaella (2006) e Fernandes (2012) oferecem uma descrição da semiótica:

[...] A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação de todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido. (SANTAELLA, 2006, p.2).

A palavra semiótica vem da raiz grega “*seme*”, como em *semeiotikos*, intérprete de signos. Já signo, deriva do latim *signum*, que vem do grego *secnom*, que significa “*cortar*”, “*extrair parte de*”[...] A semiótica, portanto, como disciplina, é a análise dos signos ou o estudo do funcionamento do sistema de signos. (FERNANDES, 2012, p.163).

Trevizan (2017) também define a semiótica como “a ciência dos signos, ou seja, a ciência de toda (s) a (s) linguagens”. A autora, pautada nos estudos bakhtinianos sobre a Filosofia Materialista da Linguagem (BAKHTIN, 2014), ainda informa que a semiótica concebe o significado, a partir da inserção dos signos em um contexto social; dessa forma, os usuários dos signos (seres sociais, situados em espaço e tempo determinados, específicos) constituem, também, elementos

determinantes da significação total de um texto, qualquer que seja sua natureza-verbal ou não verbal.

Bakhtin (2014) aborda a importância do signo em suas relações dialógicas com o contexto social do qual emerge a linguagem; e afirma que representa a interação do homem com o meio, de uma forma dinâmica, já que a língua se transforma continuamente conforme as variantes histórico-culturais dos seus usos sociais, ocorridos em situações discursivas diferentes. Consequentemente, um contexto sócio-histórico e até especificamente o ambiente físico estão envolvidos nesse processo dinâmico estabelecido pela linguagem, explicitada pelo dialogismo bakhtiniano: fala x língua; para Bakhtin (2014), a palavra considerada como signo ideológico, na sua significação, envolve a vida social dos indivíduos em todas as situações de comunicação, evidenciando sua funcionalidade na transformação da sociedade. Como coloca Bakhtin (2014, p.33):

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica etc. Cada campo da criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social.

Bakhtin (2014) considera que, na interação social, o signo adquire um caráter ideológico e que, portanto, o significado do signo se estabelece em meio aos indivíduos. Nessa perspectiva de Bakhtin, o texto é mais que uma estrutura linguística, considerando-se que ele nasce a partir de determinados objetivos de determinados usuários em determinados contextos históricos (TREVIZAN, 2017).

Tais considerações feitas até aqui sobre o signo e seu significado pragmático-social (e não só linguístico) nos levam a repensar o conceito de leitura. O ato de ler, se considerarmos o aporte histórico-cultural bakhtiniano, também não pode ser entendido como sendo, simplesmente, uma decodificação do código linguístico. Trevizan (2017) afirma que o leitor, no ato de ler, deverá construir o diálogo com o autor para o estabelecimento necessário da sintonização cultural entre ambos e entre o texto e o seu contexto de origem. Dessa forma, conforme a mesma fonte teórica, o leitor é um sujeito ativo, que busca não apenas identificar os sentidos linguísticos dos textos, mas, sobretudo, identificar os sentidos pragmático-sociais que emergem da situação discursiva.



Assim, não podemos considerar que a leitura seja um ato individual, pois ela está bem além do nível de compreensão do signo linguístico; os signos só alcançam a significação quando identificados em um contexto social; nesse contexto é que se estabelece o confronto entre aquilo que o leitor identifica por sua experiência social e o que os demais interlocutores reconhecem como conteúdos significativos. Leitura é, pois, um ato cultural complexo.

Dessa forma, se faz importante o papel *mediador* do professor, no trabalho de leitura como possibilidade de fazer aflorar na sala de aula, diferentes vozes, oriundas de repertórios histórico-culturais diferenciados, do autor do texto, do contexto do texto e dos alunos (leitores) envolvidos no processo da compreensão crítica, ideológica, do texto.

Pela teoria de Bakhtin (2014), a leitura ocorre na interação entre o leitor, o autor, o texto e o contexto de cada um desses elementos que interagem no ato da recepção textual. Estudos bakhtinianos revelam que a leitura envolve uma cooperação histórico-cultural desses elementos, para que o processo intelectual da produção de sentido seja firmado.

Vygotsky (1991) reconhece a relevância da identificação do contexto no processo de compreensão dos sentidos; ambos os autores enfatizam que a construção dos sentidos acontece durante a interação: leitor, texto e autor, situados em determinados contextos.

Em razão do exposto, Trevizan (2017) destaca que uma leitura semiótica não constitui uma leitura de reconhecimento literal dos sentidos das palavras, por meio do uso de dicionário da língua e de alcance restrito da mensagem do conteúdo (frásico, linguístico) do texto. Uma leitura semiótica ultrapassa a decodificação simplista da estrutura gramatical de um texto. Ao contrário de uma leitura técnica, literal, do significado extraído das linhas do texto, a leitura semiótica envolve a decifração das entrelinhas do texto (espaços de interesses ideológicos dos usuários dos signos). Portanto, se os anos de escolarização do leitor lhe permitir o desenvolvimento crítico dessa capacidade de ler os contextos discursivos que produzem as mensagens pragmáticas dos textos, ele estará formando sua competência leitora (intelectual e cidadã). Estudiosos como Espindola (2012) apontam a capacidade leitora como a condição de inserção social; a ausência da capacidade leitora acaba estabelecendo desigualdades culturais e sociais e econômicas; pois, de fato, o poder cultural gera a posse do código e das leis e,

historicamente, pode estabelecer formas estratégicas de controle das populações. Para Espindola (2012, p.17), no entanto, “a incompetência leitora não é a causa da desigualdade social, mas, sim, a consequência pelo não acesso aos bens culturais”.

Podemos, também, levar em conta a relação que a leitura tem com o nosso corpo, pois, historicamente, a leitura nem sempre foi uma atividade solitária e mental; no passado, dedicava-se tanto mentalmente quanto gestualmente à leitura, uma vez que se lia em voz alta e, de certa forma, atuava-se o que se lia, “...a leitura era ‘teatral’: ler era dizer o texto com todos os gestos do ator”. (BARTHES; COMPAGNON, 1987, p.185).

Outro ponto de vista é o que aborda aquilo que a leitura pode trazer para o indivíduo, se interpretada como riqueza de conhecimento; como acesso aos diversos pensamentos existentes; a leitura assume, então, um valor de sabedoria. Há, ainda, a formulação da leitura como um método “intelectual destinado a organizar um saber, um texto, e a restituir-lhe todas as vibrações de sentido contidas na sua letra”. (BARTHES; COMPAGNON, 1987, p.186). Levanta-se, ainda, a concepção de leitura como ato voluntário, que visa ao prazer do leitor.

Todas essas considerações reflexivas sobre o conceito de leitura são significativas, porém se conecta, a elas, também, a concepção de leitura que norteia essa pesquisa, que é a concepção dialógica e ambivalente, exposta nos estudos de BAKHTIN (2014). Dada a dimensão semiótica do texto, e reconhecendo que as relações interpessoais e intersubjetivas se estabelecerão no ato complexo da leitura, o leitor deve apreender esses diálogos de diferentes vozes que constituem o texto; assim, na teoria bakhtiniana, a leitura apresenta dois movimentos: a) o movimento histórico-cultural (AMBIVALENTE) do TEXTO na sua relação com o CONTEXTO de origem; e b) o movimento (DIALÓGICO) operacionalizado pela sintonização cultural do leitor com o autor. Esses dois movimentos constituem o processo interacional, interpessoal, intersubjetivo da leitura (TREVIZAN, 2002; 2017).

Podemos, pois, falar, com base em Parisotto e Trevizan (2012) que o conceito de leitura, conforme Bakhtin (2014), está centrado nas concepções respectivas de *ambivalência* e de *dialogia*.

Nessa investigação, tais concepções foram determinantes para a identificação e análise dos modelos de leitura, propostos pelo Projeto de Extensão Universitária (PEU): **Leitura Campeã**, na Educação Fundamental I, como fica exposto, nessa dissertação, nos capítulos subsequentes.

Vygotsky (1991) também contribui, no campo da leitura; para ele, o ser humano é constituído historicamente por meio da linguagem; o que, de certa forma, o aproxima das concepções dialógicas interpessoais e intersubjetivas de Bakhtin (2014). Vygotsky (1991) considerava, também, que o processo de evolução do ser humano está correlacionado à cultura; e que tal envolvimento promove uma dinâmica de renovação dos significados e dos sentidos humanos.

Segundo Vygotsky (1991, p. 97) o ser humano apresenta um “desenvolvimento real” e um “desenvolvimento potencial”. O nível de desenvolvimento “real” é determinado por meio da “solução *independente de problemas*”; e o nível de desenvolvimento “potencial” é determinado através da “*solução de problemas sob a orientação* de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Assim, Vygotsky (1991, p.97), considera a “zona de desenvolvimento proximal”, como “a *distância entre* o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial”.

Assim, para Vygotsky (1991, p. 97-98) a “zona de desenvolvimento proximal” constitui o espaço compreendido entre o desenvolvimento “real” e o “potencial”. Nesse sentido, é que Vygotsky revela a importância da educação (Construção Cultural) no desenvolvimento dos alunos. Sobre isso, consideramos, na sequência, as palavras de Luria (1988, p. 26).

O elemento “cultural” da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento.

Uma criança, para organizar seus pensamentos, necessita confrontar suas próprias falas com as falas dos adultos que a cercam, para que ela possa entender a cultura já existente; e, assim, compreender como a linguagem que a cerca é constituída, podendo assim formalizar isso sob forma de pensamento e fala. À medida que esse processo ocorre, a criança aumenta sua interação com o ambiente e vai se desenvolvendo culturalmente, ao longo das suas relações interpessoais.

Esse processo ocorre, igualmente, nas práticas de aquisição da linguagem escrita; colocando as crianças em contato com o código escrito; os

adultos atuam como mediadores culturais, auxiliando na assimilação e internalização do código; a escola precisa, portanto, estar provida de mediadores culturais, para possibilitarem a aprendizagem infantil pela apreensão dos signos linguísticos, verbalizados por locutores diferentes, situados em contextos igualmente diferentes. Esse processo de desenvolvimento cultural da linguagem pela criança muda a forma como ela percebe o mundo que a cerca, permitindo que ela compreenda melhor seu ambiente e se posicione criticamente sobre ele, formulando seus próprios pensamentos.

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. (LURIA, 1988, p. 27).

Considerando-se o aspecto histórico-cultural atribuído à linguagem por Luria (1998) e Vygotsky (1998), que diferencia o significado do sentido, chega-se ao conceito de interpretação dos signos da comunicação humana que envolve a capacidade de atribuir significados sociais (e não meros sentidos literais) à linguagem; esse conceito histórico-cultural da linguagem, ressaltada pela semiótica russa acompanha a dinâmica de aquisição da linguagem, e a formação cultural do pensamento previamente mencionada, de forma que a criança, no início de sua aquisição da linguagem, deixa de lidar com sentidos dispersos, e, de acordo com o avanço de seu desenvolvimento repertorial, passa a lidar com os significados complexos das relações humanas que fazem reconhecer-se como indivíduo e que regulamentam suas relações com o outro.

Sabendo que a linguagem é a forma que o homem possui de interagir com o outro e ter acesso à cultura produzida pela humanidade, cabe ao professor desenvolver ações que venham causar efeitos significativos na formação crítico-reflexiva do aluno leitor.

Para um trabalho docente de mediação cultural, Vygotsky (1998, p. 111) diz que é necessário ter conhecimento dos níveis de desenvolvimento, pelos quais o aluno passa: “O primeiro nível pode ser chamado de nível de

desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de desenvolvimento já completados”.

Segundo Oliveira (2008), para Vygotsky, o nível de desenvolvimento real da criança é caracterizado pelas etapas que já foram alcançadas pela criança, no seu desenvolvimento geral. Oliveira (2008) também chama a atenção sobre outro nível de desenvolvimento, designado, na teoria vygotskyana, como nível de desenvolvimento potencial; ressalta-se nesse desenvolvimento, também de natureza sociogenética, a capacidade que a criança tem de realizar atividades com a ajuda de um mediador, adulto mais experiente e, no caso da escola, o professor.

Oliveira (2008, p. 59) destaca que “Há tarefas que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo”.

De acordo com Oliveira (2008, p. 59), “essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky”. Essa possibilidade fica explicitada nas oportunidades de desenvolvimento cultural ocorrido por meio de mediações de adultos mais experientes nas relações intersubjetivas e interpessoais com as crianças. Essas relações humanas, de perfil complexo, interpessoal, são estabelecidas, segundo Bakhtin (2014, p. 115), pelas duas faces da palavra: “a do locutor e a do ouvinte”.

Partindo do pensamento de Bakhtin (2014), o texto constitui um espaço histórico-cultural de interlocução e, no processo da sua leitura, o leitor se coloca em diálogo com o texto, estabelecendo uma complexidade de sentidos que emergem da própria relação histórico-cultural do leitor com os interlocutores, da qual surge a possibilidade de percepção crítica da natureza ideológica da mensagem desse texto; ou seja, um processo de interpretação implica um ato complexo de relações, que ultrapassa a simples decodificação dos signos, ou seja, a descoberta superficial dos sentidos literais do mesmo (TREVIZAN, 2017).

A constituição do indivíduo como sujeito da linguagem só será propiciada pela interação sociopragmática dos interlocutores, visto que o confronto de intérpretes e, portanto, de significados gerados por eles, torna possível o processo dialógico de desenvolvimento do pensamento e da linguagem; pois, como vimos, o processo de ressignificação da leitura se intensifica em um ambiente em que o diálogo autor/leitor é efetuado por meio de uma sintonização cultural, na qual

são identificados: quem produziu o texto?; com que intenções produziu? Com quais efeitos persuasivos produziu? E as respostas para essas questões só ocorrerão se, no momento da leitura, o texto for contextualizado histórico-culturalmente (PARISOTTO; TREVIZAN, 2012).

Logo, a atividade de leitura não tem como objetivo único a compreensão da mensagem conteudista (linguística) do texto; mais que isso, o objetivo é colocar ideias em movimento, inserir o sujeito da linguagem no contexto das diferentes ideias que permeiam a sociedade em que vivemos, e situá-lo nessa dinâmica, de modo que ele tenha condições de exercitar as “funções psicológicas superiores” (Vygotsky, 1991), para alcançar a complexidade social dos significados; pela resignificação dos mesmos, toma consciência de que esse movimento *dialógico* e *ambivalente* da leitura é que mantém o ciclo dinâmico de renovação das ideias da sociedade.

A teoria bakhtiniana, tal como foi exposta por Trevizan (2017) e Parisotto e Trevizan (2012), ressalta o duplo momento da leitura – a *ambivalência* e a *dialogia*, contribuindo para a compreensão da relevância do papel social do leitor, ou seja, o de identificar, no momento ambivalente da leitura, as relações culturais entre TEXTO e CONTEXTO; e, no movimento dialógico da mesma, as relações culturais entre LEITOR e AUTOR (ambos seres sociais, históricos, situados em um determinado tempo/espço). Essas identificações, ressaltadas pelas autoras citadas, implicam, necessariamente, o uso das “funções psicológicas superiores” (VYGOTSKY, 1991), para o alcance da interpretação das relações transfrásicas de um texto. Assim, os professores, para possibilitarem o desenvolvimento “proximal” dos alunos (VYGOTSKY, 1991), devem trabalhar a leitura, a partir dessa concepção vygotskyana, reveladora da profundidade do ato da leitura dos seus alunos.

Bakhtin (2014) enfatiza, ainda, que toda linguagem (verbal ou não verbal) é de origem social, possibilitando, pois, esse exercício dialógico, interpessoal, que determina o desenvolvimento cultural do ser humano, ou seja, o desenvolvimento “proximal”, definido por Vygotsky (1991), como sendo o desenvolvimento ocorrido no espaço definido entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

Sabendo que a compreensão de um texto se faz a partir da apropriação individual dos significados culturais, produzidos por seres sociais, situados histórico-culturalmente (BAKHTIN, 2014; VYGOTSKY, 1991), entende-se

que, durante esse processo de apropriação, a atuação do professor é fundamental e deve contribuir, com seu repertório cultural, no entendimento do processo de *mediação* da linguagem do texto.

Sendo assim, uma compreensão do que, de fato, é a leitura e de como ela acontece possibilitaria maiores condições de se formar o leitor crítico-reflexivo. Tais questões podem ser discutidas a partir das teorias histórico-culturais de Bakhtin (2014) e de Vygotsky (1991), que apontam a importância da leitura como um processo sócio-histórico, construído, culturalmente, nas relações dialógicas do eu com o (s) outro (s). De acordo com Duarte (1996, p. 35):

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.

Segundo Bem (2009), alguns aspectos impedem que essas experiências histórico-culturais sejam valorizadas e transmitidas de forma eficaz aos alunos, como: o tempo excessivo gasto com tecnologias, a falta de incentivo da família e a falta de *mediação* adequada de grande parte dos professores. Nesse sentido, Kleiman (2000) aponta que grande parte das deficiências do ensino de leitura são ocasionadas por metodologias inadequadas. Esses fatores, associados ao pouco interesse dos próprios alunos, têm causado muita dificuldade na compreensão de textos. A leitura é um ato necessário no meio escolar e não deve acontecer de qualquer forma, mas orientada pelos professores, fazendo-se necessário que as escolas e as entidades educadoras busquem estratégias para resgatar a importância da leitura como ato de prazer e autonomia.

No entanto, percebe-se que, apesar de a leitura ser valorizada no meio escolar, as atividades de leitura não vêm alcançando bons resultados.

De acordo com Guimarães (2016, p. 12):

Percebemos que a escola valoriza, de modo especial, as atividades de leitura; no entanto, sua prática não tem sido produtiva, pois permanecem reduzidas à tendência de trabalhar a leitura como uma “ação mecanizada”, descontextualizada, comprometendo a recepção crítica dos significados dos textos para os alunos.

Sendo assim, o professor deve estar preparado para atuar como *mediador*, tendo formação necessária e adequada para formar leitores críticos, capazes de dialogar com o texto e dessa forma se situarem em diversos contextos que fazem parte da leitura e da produção de um texto. Embora apenas a *mediação* não seja suficiente para alcançar tais objetivos de formação do leitor, pode-se considerar que o professor sem preparo pode gastar suas energias e tempo em técnicas ineficazes que não levam o aluno a dialogar com os textos.

Trevizan (2004, p.163) alega ser papel da escola preparar o aluno para ver o texto além das suas estruturas gramaticais (superfície textual), levando-o a ter um olhar investigativo, ou seja, um olhar contextualizado:

É preciso, portanto, que a educação assuma a alfabetização do olhar de seus educandos, despertando-lhes a atenção para a leitura da construção interna dos diversos tipos de textos, constituídos de complexos e profundos jogos semióticos, tradutores de múltiplos conteúdos humanos essenciais.

Ao abordarmos o conceito de *mediação* docente, nesse estudo, nos remetemos à psicologia de Vygotsky (1991), que nos leva a entender que a construção do conhecimento se dá nas relações interpessoais, mediada pela linguagem; e, para isso, o professor deve ter uma formação teórica na área da leitura, para que, além de considerar sua importância, possa, também, desenvolver práticas motivadoras para seus alunos. Kleiman (2000, p.30) diz que “há necessidade do conhecimento do professor na área específica de leitura, além da formação linguística”. Solé (1998, p.18) também coloca a necessidade de o professor estar preparado para o ensino de leitura, visto que “a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição”. Segundo a autora, o “aprendiz [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e do desafio proporcionado pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”.

Percebe-se, na fala dos autores citados acima, que o professor tem um papel importantíssimo na formação de um sujeito capaz de dar significado ao texto lido e que, para isso, é necessário que ele tenha uma formação adequada e preparo para o trabalho com a leitura.

Assim, a partir desse enfoque semiótico, histórico-cultural, exposto nesse capítulo, é que foi planejada uma investigação, para análises dos efeitos



pragmáticos do Projeto de Extensão Universitária (PEU) na formação de leitores na Educação Fundamental I, em uma escola municipal do interior do estado paulista.

### **2.3 O ensino de leitura e as estratégias para a formação do leitor competente**

O ensino de leitura e as estratégias para a formação do leitor competente é tema de diversos estudos e debates acadêmicos que buscam soluções para os problemas apontados em estudos e pesquisas sobre a leitura no Brasil, como indicam os estudos de: (TREVIZAN; SAMPAIO, 2015; TREVIZAN; LOPES; SOUZA, 2015). Considerando as atuais exigências da sociedade para adentrar no mercado de trabalho, exigências essas em relação ao nível de escolarização e à capacitação profissional, a leitura se torna cada vez mais importante, visto que é através da leitura que se tem acesso a todo material histórico-cultural produzido pela humanidade.

Dessa forma, a escola como principal responsável pelo ensino, deve encontrar estratégias para que, de fato, o aluno possa se tornar um leitor crítico-reflexivo; deve, assim, ter uma concepção clara de leitura e de sua função social, entendendo leitura como um ato dialógico entre leitor e autor, como concebe Trevisan (2017); a autora enfatiza uma concepção histórico-cultural, com suporte teórico bakhtiniano; em tal concepção, se reconhece a importância do contexto na identificação dos significados culturais encontrados em um texto; nessa concepção de Bakhtin (2014), a leitura envolve relações linguísticas, psicológicas e sociais dos signos do texto com o contexto histórico-cultural.

Assim, tendo em vista a complexidade que envolve o ato de ler, a formação do aluno leitor envolve e pressupõe a participação de um professor, que entenda leitura não só como um simples ato de decodificação linguística de um texto; ou seja, para formar o aluno leitor o professor precisa, de fato, ser capaz de ler criticamente; dessa forma, todo leitor, para alcançar a proficiência leitora, será necessário identificar pressupostos ideológicos ligados ao texto. .

Para Guimarães (2016, p.28), dentre as características de um leitor competente, está a sua capacidade em “estabelecer relações do texto com o contexto no qual ele foi produzido e desse com o produtor do texto numa relação dialógica”. No entanto, a formação desse leitor qualificado só será possível se houver a mediação do professor; e embora tal mediação não traga garantias de que

essa qualificação aconteça, poderá aumentar as possibilidades de que ocorra. Portanto, o professor deverá proporcionar diversas leituras para que o aluno, em processo de formação possa se apropriar dos conteúdos culturais dos materiais lidos. Ainda para Guimarães (2016), leitura é uma atividade social e chave para compreender a construção cultural humana; para o autor, a partir da leitura temos a possibilidade de compreender quem somos.

Compreendendo que a escola é a principal responsável em desenvolver a competência leitora dos educandos, se faz necessário que o professor entenda o seu papel social, cultural, nesse processo e que o mesmo reflita sobre como atuar mediando a leitura do aluno. Segundo Magnani (1989, p. 94), “o professor é concomitantemente, alguém que participa desse processo, alguém que estuda, que lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos”.

Espera-se, então, que o professor seja, também, um leitor, capaz de raciocinar criticamente diante dos textos lidos por ele; sendo, ele próprio, referência, indicando livros e textos e orientando para que os educandos tenham o mesmo olhar crítico diante dos signos. Sendo também um leitor, o docente terá a possibilidade de conhecer obras que atinjam o perfil leitor dos seus alunos, podendo, dessa forma, sugerir a leitura de obras que possam interessar ao educando. Assim, sobre o papel do docente, espera-se que ele seja um profissional comprometido em desempenhar seu papel de mediador de leitura, devendo, inclusive, também pensar em “um clima democrático e empático, para que os estudantes (leitores) expressem sua maneira de ver o texto e os sentidos que conseguiram produzir” (SILVA, 2003, p. 44).

Ao considerar, também, que o ambiente familiar vivido pelo discente pode não favorecer o acesso ao livro ou estímulo à leitura, esse acesso e estímulo dependerá exclusivamente da escola; nesse caso, o professor deve estar preparado para desempenhar esse papel mediador, porém, o docente só irá desempenhar esse papel, se ele próprio se tornar um leitor:

O educador assume a posição de leitor, quando lê para as crianças. Ao terminar sua leitura, em vez de perguntar o que achou, pode fazer comentários com os alunos, visando a desencadear uma conversa sobre o significado que se pode inferir, a partir do texto. (SOUZA, 2009, p. 47).

Ao promover um momento de diálogo sobre o texto lido, o professor pode possibilitar que o aluno encontre significados pragmático-sociais inseridos nos

textos lidos em classe. Ainda segundo a autora, “o professor precisa fazer as intervenções”; dessa forma ajudará o leitor em formação a compreender e entender as informações obtidas através do texto.

Apesar do grau de importância da leitura e da existência de diversos estudos que apresentam estratégias para que o professor possa desempenhar melhor seu papel mediador na formação do aluno leitor, percebe-se em pesquisas como as de (TREVIZAN; SAMPAIO, 2015; TREVIZAN; LOPES; SOUZA, 2015) que as escolas não têm desempenhado bem suas funções, não possibilitando ao aluno alcançar as competências de leitura necessárias para que se torne leitor crítico-reflexivo. Dessa forma, se fazem necessárias alterações nas propostas de ensino de leitura e também reflexões docentes que possibilitem uma melhor compreensão do papel social do professor como mediador no processo cultural de formação do seu aluno, enquanto leitor crítico-reflexivo dos signos do texto e das suas relações de sentidos com a vida.

O capítulo seguinte nos apresenta uma análise documental do Plano de Ensino dos professores, o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e o próprio Projeto de Extensão Universitária analisado nessa pesquisa.

### **3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

#### **3.1 Plano de Ensino dos docentes participantes da pesquisa**

O Plano de Ensino é um documento de organização didático-pedagógica, sendo de uso obrigatório. Segundo o **Currículo Oficial do Estado de São Paulo** (SÃO PAULO, 2008, p. 8): “Este documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”. Apesar do discurso apresentado no Currículo Oficial, na investigação desse documento elaborado pelos professores, foi observado que, na escola em questão, não existe um plano para cada professor do 4º ano, mas apenas um para todos os três professores (desse ano escolar), selecionado para participação na pesquisa. Foi identificado, ainda, que o plano de ensino foi construído coletivamente pelos docentes do ano anterior e não pelos atuais; sabemos que o contexto diferente de cada aluno revela ser necessária, pelo menos, a construção de um plano específico para cada classe, pois o docente, ao elaborar seu plano de ensino, deve focar, na sua classe, os sujeitos (seres sociais) e os diferentes contextos históricos em que eles (seus alunos) estão inseridos, ou seja, o plano deveria ser autoral.

Os alunos dos quartos anos onde lecionam as professoras participantes da pesquisa, embora estejam no mesmo ano escolar, se encontram em estágios diferentes de desenvolvimento, o que necessitaria, pelo menos, de um plano diferenciado para cada classe, tendo em consideração o nível de desenvolvimento cultural desses alunos, construído em fases anteriores de escolarização. Se já é complexo o docente elaborar um plano de ensino para uma turma de alunos, considerando-se as diferenças individuais e de acesso a bens culturais pelos mesmos, mais inapropriado seria esse único planejamento para três turmas diferentes. Na verdade, essa tendência de padronizar o plano de ensino para três turmas do mesmo ano escolar reflete o reforço e continuidade de uma educação centrada no “ pilar da regulação ” e não no “ pilar da emancipação ” dos sujeitos que frequentam a escola (CUNHA, 2008, p. 13-14).

Para Cunha (2008), a escola, centrada no “ pilar da regulação”, avalia de forma quantitativa (padronizada) o aprendizado dos alunos e não valoriza o trabalho docente focado no “ pilar da emancipação”, cuja característica é, ao contrário, a de não ser indiferente à diferença” (SANTOS, 2000, p. 30 apud CUNHA, 2008, p. 14). Nesse estudo, será utilizado o aporte histórico – cultural para análise dos dados e, já de início, fica confirmada, no próprio processo de elaboração padronizada desse documento (o plano de ensino) uma tendência conservadora (não dialética) de educação.

Outra informação da análise desse documento se refere ao fato de que a leitura é abordada, no Plano de Ensino, como uma atividade de interpretação de texto; no entanto, o aluno é avaliado pela habilidade de ler fluentemente, sem gaguejar; ou, ainda, habilidade de identificar sentidos de dicionário da língua, como também, pela habilidade de usar o texto para aprendizagem conteudística, literal. Apesar do Projeto de Extensão ser de conhecimento dos professores e gestores, como mencionaram durante a entrevista semiestruturada, o Plano de Ensino não apresenta nenhuma referência ao PEU, mostrando que o docente não tem acesso ao texto do Projeto e, dessa forma, desconhece a proposta teórica, metodológica, que norteia as atividades de leitura sugeridas no mesmo.

Assim, o Plano de Ensino não descreve uma teoria da leitura que norteie as atividades trabalhadas pelo professor; apenas concebe leitura como algo importante e fundamental para o aprendizado de conteúdos diversos. No entanto, na análise do plano de ensino dos professores do 4º ano dessa escola pesquisada, foi possível identificar objetivos histórico-culturais da leitura, vinculados à contextualização pragmático-social e ideológica dos textos. Tais como:

- Que o aluno seja capaz de:
- Expor suas ideias oralmente de forma clara e objetiva;
- Compreender o sentido nas mensagens orais, reconhecendo intencionalidade explícita e implícita na mensagem;
- Participar em diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias, respeitando os diferentes modos de se expressar (ética).
- Entender as intenções do que não foi escrito num texto, mas ali está implícito, buscando possíveis interpretações ao subentendido.
- Compreender a ideia central do texto.
- Estabelecer relações entre o texto que se lê e o texto subentendido.
- Reconhecer as características textuais de cada gênero.
- Contar e recontar o que leu mantendo o encadeamento dos fatos.
- Valorizar a leitura como fonte de entretenimento e de captação de fantasias e na imaginação.

- Possibilitar, através da leitura, a vivência de emoções, o exercício da geração de fantasias e da imaginação.
  - Saber consultar o dicionário quando houver dúvidas.
  - Adequar a leitura a diferentes objetivos tais como: ler para revisar conhecimentos ou informações já vistas, para obter informação rápida sobre determinado assunto, para estudar assimilando os conhecimentos ali contidos, etc.
  - Aprender a manusear com esmero livros e demais fontes de informações que detenham registros escritos ou pictografados.
  - Interpretar as instruções de uso em bulas de remédios, embalagens de produtos de consumo, de montagem eletrônicos diversos, etc.
  - Identificar nos anúncios e propagandas quando estes são enganosos e tentam passar ao leitor uma falsa imagem do produto anunciado.
  - Aprender a manusear, ler e interpretar notícias em jornais, revistas e demais folhetos informativos.
  - Compreender as diferentes interpretações que se pode atribuir a um texto, segundo suas experiências e maturidade como leitor.
  - Questionar, com a ajuda do professor e demais colegas de classe, conteúdos discriminatórios veiculados em textos de jornais, revistas, propagandas, anúncios de empregos, etc.
  - Estimular, para recuperar junto ao aluno e seus familiares as tradições orais da família, para que o diálogo entre pais e filhos através das narrativas de fatos e ficção vivenciados por eles.
  - Despertar o gosto e familiarização da linguagem poética, sentindo o prazer em ler e ouvir poesias, tanto em classe como junto a outros pessoais.
  - Estimular a prática do diálogo empregado nas peças teatrais, para que observem as práticas de diferentes nuances em coisas do mesmo gênero.
- (Escola pesquisada, Plano de Ensino, Quarto Ano, 2017).

Assim, pelos pressupostos teórico-metodológicos selecionados para análise dos dados obtidos desse documento (plano de ensino) os objetivos do trabalho com a leitura devem envolver uma concepção de educação centrada no “pilar emancipatório” e não “regulatório” conforme Cunha (2008, p.13); em outros termos, a leitura, a partir de uma proposta emancipatória de ensino, deve servir ao leitor em formação como uma atividade cultural que lhe desperte o senso crítico, ideológico e a sensibilidade humana. Alguns dos objetivos descritos no Plano de Ensino analisado, reconhecem a importância dada à intencionalidade explícita e implícita na mensagem; outros destacaram a relevância de “participar em diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias”; “possibilitar através da leitura, a vivência de emoções”; “identificar nos anúncios e propagandas quando esses são enganosos e tentam passar ao leitor uma falsa imagem do produto anunciado”; “questionar, com a ajuda do professor e demais colegas de classe, conteúdos discriminatórios”; esses objetivos destacados revelam o ponto de vista teórico histórico-cultural de formação necessariamente crítica do leitor, para um desempenho eficaz, no processo de construção da sua cidadania. Enfim, os objetivos acima contemplam os significados sociais do texto de leitura; a

valorização da pragmática do texto, do leitor (x autor) e do contexto de origem do texto. O objetivo de ensino de acolher e considerar as “opiniões alheias” confirma a importância do diálogo dos interlocutores e do direito à refração (BAKHTIN, 2014), ressaltando o papel mediador (VYGOTSKY, 1991) do professor nesse processo de desenvolvimento cultural dos alunos.

Em outros termos, na análise documental do Plano de Ensino, foi observado que os objetivos valorizam as relações interpessoais, intersubjetivas na leitura, estabelecidas entre “professor e demais colegas”, para a construção de um leitor crítico-reflexivo. Tais objetivos vinculam-se a uma proposta de leitura ambivalente e dialógica (BAKHTIN, 2014), proporcionada pela mediação docente (VYGOTSKY, 1991), com o intuito de colocar, em prática, uma educação emancipatória (CUNHA, 2008).

No entanto, no mesmo Plano de Ensino, outros objetivos podem conduzir a uma proposta de ensino que tira do leitor o foco na função social do texto.

Por exemplo: “valorizar a leitura como fonte de entretenimento e de captação de fantasias e imaginação”; esse objetivo pode levar o leitor a sair do texto e a inventar outra situação (imaginada/fantasiada), desvinculada do texto a ser interpretado por ele. Também objetivos como: ler para “revisar conhecimentos”; ler para “revisar informações, já vistas”; ler para “obter informação rápida sobre determinado assunto” podem canalizar a importância do ato de ler para uma valorização excessiva da natureza conteudista do texto, menosprezando-se a riqueza da leitura da linguagem do mesmo, produzida e recebida, na interlocução, por sujeitos históricos, críticos.

Tais objetivos, de preocupação conteudista, não possibilitam a leitura emancipatória e podem propor atividades mais superficiais de mera reprodução do conteúdo dos textos lidos, bastando para esse ato tender ao objetivo de “saber consultar o dicionário”. São, portanto, objetivos mais utilizados pelo modelo de uma educação centrada no “pilar da regulação” (CUNHA, 2008, p.13), avaliando-se a leitura, a partir de conceitos de erros/acertos na compreensão única dos conteúdos literais dos textos (sentidos dicionarizados).

Nesse capítulo, no que diz respeito aos objetivos a serem alcançados no ensino de leitura pelo 4º ano, nota-se que o documento produzido pelos três professores sujeitos dessa pesquisa, juntamente com a OP (Orientadora Pedagógica) faz uma alternância na natureza dos mesmos: ora, são objetivos que

ressaltam a natureza socioideológica do texto (leitura dialógica e ambivalente); ora são objetivos mais técnicos de mera identificação conteudista.

De todos os objetivos citados pelo documento, os objetivos, relacionados a uma leitura de natureza socioideológica do texto, mostram maior aproximação das teorias bakhtinianas e vygotskyanas que norteiam essa pesquisa, indicando uma busca pelo significado social das palavras. Na interpretação final dos dados desse estudo (capítulo 3), será informado se, de fato, na prática escolar, a leitura socioideológica do texto acontece. Ao mesmo tempo em que alguns dos objetivos indicados pelo documento se relacionam com as teorias histórico-culturais, os meios planejados para alcançar tais objetivos podem se mostrar pouco eficazes; apenas o acesso aos livros e também a proposta de atividades de natureza motivacional, como pode ser observado pelo trecho retirado do documento (transcrito abaixo), pode não ser suficiente para a construção cultural do perfil crítico-ideológico do leitor:

- Juntamente com os alunos e biblioteca da escola, criar um Cantinho da Leitura em sala de aula, no qual deverá conter livros paradidáticos, informativos, de histórias e contos infantis, renováveis semanalmente pela bibliotecária, jornais e revistas trazidos pelos alunos, panfletos, cartazes e outras fontes de informações escritas e/ou gravadas.
- Planejar, juntamente com os alunos, o uso diário do Cantinho da Leitura onde cada criança possa, assim que terminar suas tarefas se dirigir até lá e, de formar comportada, e escolher sua fonte de leitura.
- Estabelecer e criar regras que partam de sugestões dos próprios alunos quanto ao uso e formas de leitura que possam ser praticadas nas fontes existentes no Cantinho.
- Em culminâncias de trabalhos escritos, fazer a apresentação destes pelos próprios autores através de leitura oral, no Cantinho de Leitura, com a participação dos demais alunos e posterior fixação do texto escrito no mural do Cantinho.
- Promover encontros de grupos de alunos no Cantinho de Leitura, onde serão lidos e debatidos Textos; observando a mensagem, intenções e objetivos dos conteúdos neles contidos.
- Avocar alunos, pais e pessoas da comunidade ou da própria escola, para participarem dos encontros no Cantinho da Leitura, para ali relatarem oralmente, fatos ou contos que sejam de interesse de todos os alunos.
- Os alunos serão induzidos a manter uma renovação constante de recortes de jornais, revistas, panfletos, receitas, manuais, cartões, bulas etc, para enriquecimento do acervo do cantinho, arquivando-se as notícias e demais informações já vencidas.
- Dramatizações. (Escola pesquisada, Plano de Ensino, quarto ano, 2017)

No segmento textual transcrito, é planejada a criação e instalação do “Cantinho da leitura em sala de aula”; nesse cantinho, devem constar “livros de histórias e contos infantis”, “paradidáticos”; “livros infantis”; “jornais e revistas”;



“panfletos e cartazes”, “receitas”; “manuais”; “cartões”, renovados semanalmente pela bibliotecária. As regras de uso, conforme o documento informa, são estabelecidas pelos docentes, com “sugestões dos alunos”, inclusive sobre “formas de leitura”. Não são explicitadas, no documento analisado, como podem ser essas “formas de leitura”. O que fica claro é que o “Cantinho da leitura” constitui, na sala de aula, um espaço de convivências, dos quais participam, professores, alunos e até “pais e pessoas da comunidade ou da própria escola”.

Como o material de leitura, completamente diversificado, é renovado semanalmente, não fica claro como ocorre o modo proposto da leitura de tantos materiais de linguagens diversificadas e como ocorrem as atividades que envolvem participantes internos da escola e externos da comunidade. Também é questionável: como tanto material é aproveitado em apenas uma semana, se a leitura no “Cantinho” só é permitida após o aluno “terminar suas tarefas”? Outro questionamento aflora diante da afirmação contida no texto transcrito: “e, de forma comportada “. Essa expressão remete ao modelo de educação centrada no “ pilar de regulação” e não no “ pilar da emancipação” (CUNHA, 2008, p. 13-14).

Como o aluno procede na escolha da “fonte de leitura”? Sem nenhuma preparação prévia (mediadora) do (a) professor (a)? Essa questão estaria vinculada à ideia de controle de comportamento do leitor? Então, até no espaço reservado à leitura, há necessidade de “controle” do comportamento dos alunos? Tais questionamentos indicados na análise desse documento serão retomados na discussão final do estudo.

Assim, as atividades de leitura abertas ao aluno do 4º Ano da Ed. Fundamental, indicadas, no Plano de ensino, e programadas pelos docentes juntamente com a orientadora pedagógica da escola, podem não ser adequadas para uma construção cultural processual e consciente da competência leitora dos alunos, não alcançando os objetivos previstos no próprio Plano de Ensino do Professor, de formar o aluno crítico-reflexivo.

Esse Plano de Ensino dos docentes mantém vínculos com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola? Tal abordagem é efetuada, na sequência.

### 3.2 Projeto Político Pedagógico (PPP)

O Projeto Político-Pedagógico - PPP (2017), da escola pesquisada, constitui um documento que norteia as ações da instituição e sua proposta é a de uma gestão democrática e participativa, tendo como um dos objetivos a interação entre escola e família.

De acordo com BRASIL (2009, p. 01):

O Projeto Político-Pedagógico deve se constituir na referência norteadora, em todos os âmbitos da ação educativa da escola. Por isso mesmo, sua elaboração requer, para ser expressão viva de um projeto coletivo, a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar.

Apesar do que diz o documento PPP, não é possível afirmar se realmente é o que ocorre na prática, porém o foco dessa pesquisa se encontra nos dados referentes ao ensino de leitura. O PPP mostra a identidade cultural da escola; é pressuposto que conceitos e dados sobre as ações desenvolvidas na escola voltadas à leitura, sejam conhecidos, a partir dos pressupostos teóricos do PPP, no que se refere à formação de leitores, nosso foco temático principal; o documento foi, então, analisado em seus conceitos e orientações sobre leitura. Kleiman (2007) diz que um projeto de leitura precisa fornecer atividades que levem o aluno a compreender o que leu, e, dessa forma, desenvolver conceitos, valores e informações por meio da leitura.

Ao fazer a análise do PPP, no que diz respeito à leitura para o 4º ano do ensino fundamental, já dito acima, fica claro que a escola objetiva incentivar a leitura na sala de aula para:

Identificação de informações no texto, apoiando-se em títulos, imagens, negritos, selecionando as que são relevantes, utilizando procedimentos de estudo como: copiar a informação que interessa, grifar, fazer anotações. (Escola Pesquisada, Projeto Político-Pedagógico, 2017).

Podemos notar que a leitura é citada no PPP; mas o documento não deixa claro qual conceito de leitura é abordado; são propostas atividades de leitura de natureza conteudística, informativa, como revela a transcrição do trecho anteriormente; porém, essa prática de leitura sugerida não possibilita atingir os objetivos de formar o leitor crítico-reflexivo, ao dizer “apoiando-se em títulos”; quais são as contribuições dessa prática para a leitura crítico-reflexiva, ou o que isso

significa, tendo em vista que realizar uma leitura contextualizada não se apoia apenas no título do texto, é relevante para a compreensão crítica de sua mensagem social.

Em outros termos, os objetivos citados no projeto não priorizam as ações de leitura voltadas ao diálogo do leitor com o texto e seu contexto de origem, trabalhando apenas as questões linguísticas ou estruturais do material lido e não consideram o texto como fenômeno sociocultural, como é visto por Bakhtin (2014) e Vygotsky (1991), que ressaltam a relevância da leitura contextualizada (dialógica e ambivalente), para uma valorização do ensino emancipatório da leitura. Importante entender que ensino emancipatório prevê o ensino crítico de leitura das estratégias sociais utilizadas pelos usuários dos signos na elaboração da mensagem de um texto. Ensino emancipatório não é o professor deixar o aluno livre para dizer (ou até imaginar, inventar) a mensagem de um texto, aceitando, equivocadamente, toda e qualquer leitura que ele venha a fazer do mesmo; existe o contexto dialógico, onde o professor, como mediador cultural, facilita esse diálogo entre o aluno, o texto e o autor.

Outros motivos para ler na escola são citados no PPP:

- Compreender textos de diferentes gêneros, lidos por outras pessoas;
- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças;
- Identificar frases e expressões em textos de diferentes temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente;
- Ler textos verbais ou não verbais, de diferentes suportes;
- Refletir sobre o sistema alfabético com base na leitura de nomes próprios e dos colegas, rótulos de produtos e outros materiais – listas, calendários, cantigas e títulos de histórias, por exemplo – sendo capaz de se guiar pelo contexto, antecipar e verificar o que está escrito. (Escola Pesquisada, Projeto Político-Pedagógico, 2017).

Pela transcrição das ações previstas no documento em análise (PPP), é possível perceber que ocorre, nele, a proposta de várias ações, no processo de recepção de diversos modelos textuais, mas não deixa claro se as ações desenvolvem, de modo completo, o ato de ler crítico-reflexivamente o texto, por meio de uma sintonização cultural do leitor com o autor e com o contexto do texto.

Percebe-se que o documento considera necessária a leitura de linguagens diversas ativadas em suportes de textos, mas a leitura propriamente dita não se materializa por meio dessas ações isoladas como as propostas no trecho transcrito. Ainda de acordo com o PPP, o professor é o responsável por conduzir o

aluno no processo de leitura dos textos, portanto deveria ter uma função mediadora; porém, o documento não apresenta sugestões de atividades que levem o aluno a realmente estabelecer uma relação do texto com o contexto em que esse foi construído, atividade essa que demandaria a ação mediadora do professor, na contextualização social do texto da leitura; as ações sugeridas não envolvem formação crítico-reflexiva dos leitores.

Embora a escola participe da realização do Projeto de Extensão Universitária (PEU), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) não menciona nada sobre o mesmo. Inclusive, é citado, no PPP, apenas um outro projeto de leitura: “Hora do Conto” que não integra o conjunto de atividades do PEU.

### **3.3 Descrição do Projeto de Extensão Universitária “Leitura Campeã”, desenvolvido em Presidente Prudente (SP)**

Ao refletir sobre os pensamentos de Coimbra (2007) e Guimarães (2016), que buscam explicitar o processo de formação de leitores, percebe-se a necessidade de que as escolas e os professores desenvolvam ações de fomento à leitura. São várias as escolas e outras instituições que vêm desenvolvendo projetos, com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem de leitura, como ocorre com o projeto de extensão universitária (PEU), a ser avaliado nessa pesquisa, intitulado “Leitura Campeã”. Esse projeto foi cadastrado na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e surgiu de uma inquietação do pesquisador, advinda do tempo em que ele cursava a Graduação em Pedagogia, nessa instituição de ensino superior, onde foi motivado, por um dos professores, a resgatar a sua própria trajetória de vida com os livros; esse resgate o levou à compreensão de que não havia tido, na infância, ou, mesmo na fase adulta, o acesso adequado a objetos de leitura.

Em 2011, foi efetuada a leitura de uma pesquisa conduzida pelo Instituto Pró-livro, onde o pesquisador soube que 50% da população brasileira declarava que não possuía o hábito de ler por falta de tempo; e outros 4% declaravam não ter acesso adequado a livros, seja por não ter como pagar por eles, por não ter bibliotecas acessíveis ou por não ter onde os comprar. Ainda observou, em dados publicados, nessa mesma pesquisa do Instituto Pró-Livro (2011), que grande parte da população declarava não gostar de ler e que também não teve o

acesso adequado aos objetos de leitura, o que motivou o pesquisador a colaborar no processo da acessibilidade a livros.

Sendo assim, o pesquisador sentiu a necessidade de melhorar o acesso a livros na comunidade em que estava inserido, o que o levou a desenvolver uma campanha para arrecadação de livros e a criar, em uma ONG local, na qual trabalhou como assistente administrativo, uma biblioteca comunitária; e a desenvolver um projeto que viesse a promover, para os alunos atendidos, o acesso a obras de boa qualidade, separando os livros, segundo um critério que considerava a faixa etária do possível leitor. Dessa forma, por meio de uma campanha desenvolvida nessa própria universidade citada, em que ele frequentava o curso de Pedagogia (a qual acabou se tornando parceira da ONG) foram arrecadados livros para a criação de uma biblioteca comunitária. Por tratar-se de uma educação informal, a leitura em espaços como ONGs seria realmente desenvolvida por prazer, sem obrigações como as do ensino em escola regular.

Após um período de experiência com a biblioteca comunitária, foi percebido que o maior interesse por livros ocorria em locais, nos quais a população atendida se encontrava em momento de espera por atendimentos diversos. Como a ONG, onde o Projeto de Extensão foi inserido, se utilizava do esporte como ferramenta de inserção social, o pesquisador passou a deixar os livros arrecadados espalhados, propositadamente, pelas salas e, também, no campo de futebol, para que toda criança que estivesse aguardando algum atendimento, ou a sua vez de jogar futebol, por exemplo, fizesse uso dos livros enquanto esperava.

Dessa forma, observando que o momento de ociosidade poderia ser um fator de incentivo à leitura, o pesquisador percebeu a necessidade de exposição de livros em outros locais da cidade, nos quais as pessoas aguardassem por atendimento, como em bancos e em hospitais. Surgiu, então, dentro do próprio projeto em análise, a **Campanha Ler Faz Bem**, pela qual foram arrecadados cerca de 20 mil livros para a criação de bibliotecas em unidades básicas de saúde, tendo sido criadas 9 unidades de bibliotecas comunitárias, até o presente momento. Em 2015, o projeto foi inserido em uma escola da rede municipal de ensino, utilizando uma geladeira personalizada para expor os livros, a **Geladeiroteca**, que foi instalada no pátio da escola.

Outras ações foram desenvolvidas no interior da mesma unidade escolar, como: a **Sacola do Saber**, para a qual uma coleção de livros é separada

para a criança ler com a família. Os professores dessa unidade escolar receberam uma formação em práticas de contação de história, ofertada pelo próprio pesquisador e as contações de histórias passaram a ocorrer com maior frequência nessa unidade escolar. A formação ocorreu, durante o desenvolvimento das ações do PEU, atendendo uma solicitação dos docentes, que apontaram essa necessidade durante as horas de HTPC, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Os ambientes de convivência da escola foram decorados com temas de contos infantis onde, também, foi construída uma trilha chamada **Trilha do Era Uma Vez**; foram distribuídos, no percurso da trilha, postes com páginas de um conto em formato de banner; ao término do percurso, era esperado que o aluno lesse um conto completo. Também foi realizada a reescrita de contos e fábulas pelos alunos, por meio de uma oficina de leitura e produção literária, e, no final, as obras reescritas foram transformadas em livros. Ao todo, três livros foram produzidos pelos alunos. A leitura diária e compartilhada passou a ser realizada pelos professores colaboradores do projeto de extensão universitária, e a escola passou a ser palco de um evento literário **Piquenique Literário**, que conta, ainda, com autores convidados.

Assim, hoje, nesse Projeto de Extensão, o aluno tem acesso ao autor de uma obra literária, contação de história, teatro e feira para troca de livros num mesmo evento. Outra atividade realizada consiste em um concurso de leitura, no qual o aluno que fizer o maior número de empréstimos de obras, vai escrever e responder um questionário sobre os livros lidos, podendo ser premiado com um tablet ou livros.

Dessa forma, os resultados da presente pesquisa têm a possibilidade de contribuir, para revisões críticas sobre as atividades de extensão propostas nesse PEU, necessárias a uma possível reformulação do perfil dessas atividades caso seja necessário, para que, de fato, possibilitem a função mediadora dos docentes na construção cultural do desempenho crítico-ideológico dos leitores em formação.

Utilizando-se da aplicação de um questionário (com os alunos da escola pesquisada) e da entrevista semiestruturada (com gestores e docentes) associadas, ambas, à análise de documentos (Projeto Pedagógico da Escola, Projeto de Extensão Universitária e Plano de Ensino elaborado pelos professores do 4ª ano), o pesquisador, servindo-se da metodologia qualitativa e do aporte teórico histórico-cultural procedeu à análise dos graus de efeitos contributivos desse Projeto de Extensão Universitária, no fomento à leitura e no processo de formação de

leitores competentes, o que constitui o conteúdo exposto na sequência, ou seja, no item 3.4 dessa dissertação.

A nosso ver, conforme visto em Friedrich (2012, p. 60) o desenvolvimento do ser humano, abordado por Lev Vigotski, envolve, dialeticamente, “o par dos conceitos *natural/artificial*”, rejeitando as teses de um reducionismo naturalista e as de um reducionismo histórico-cultural. Projetos dessa natureza como o **Leitura Campeã**, podem auxiliar nas relações dialógicas do estudante com o(s) outro(s), valorizando o cidadão, a escola, a família e a comunidade na construção da identidade cultural do sujeito aprendente, ou seja, na construção da identidade cultural do leitor.

### **3.4 Análises do Projeto de Extensão Universitária e suas relações com o Projeto Político-Pedagógico e com o Plano de Ensino dos professores de uma escola de ensino fundamental I**

O Plano de Ensino dos professores do 4º ano e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pesquisada são documentos básicos utilizados para o planejamento do ensino de leitura. Portanto, uma análise desses documentos é de grande importância em uma pesquisa qualitativa, onde o uso desse recurso (análise documental) se faz necessário para maior compreensão das informações buscadas no contexto da investigação.

Fazendo uso desse valioso recurso, esse pesquisador pode conhecer os conceitos de leitura inseridos nos documentos cedidos pela escola, fazendo, assim, um confronto entre os dados conceituais encontrados nesses documentos e os pressupostos epistemológicos da pesquisa, para, dessa forma, contribuir no contexto acadêmico das discussões sobre leitura na escola.

Ficou evidente, nesses documentos, a importância que se dá à leitura no ambiente escolar; os documentos mostram que a escola considera que é, por meio da leitura, que se estimula o pensar; se estabelecem relações sociais; se desenvolve a cidadania; e ocorre uma mudança constante no jeito de agir. Os documentos mostram que o Projeto de Extensão Universitária (PEU) visa realizar um bom trabalho no sentido de formar leitores; porém, a execução de algumas práticas de leitura se mostra ineficaz, pela falta de formação profissional adequada sobre determinados conceitos, vinculados à definição de linguagem, de texto, de significação e de leitura; ou seja, embora as informações explícitas nos documentos

mostrem que o PEU tenha boas intenções, a prática não apresenta bons resultados no sentido de formar o leitor crítico-reflexivo, mostrando separação entre discurso e prática. Na análise dos dados coletados por meio de aplicação de questionário (com alunos) e de entrevista semiestruturada (com docentes e gestores), retomaremos essa problemática.

O primeiro passo efetuado na Análise Documental envolveu a leitura do Projeto de Extensão Universitária (PEU), onde se constataram diversas sugestões de práticas de fomento à leitura, que foram, de fato, desenvolvidas na escola pesquisada, como se pode constatar pela documentação elaborada pelas mídias sociais, facilitando ao pesquisador o encontro de informações sobre essas diversas ações propostas pelo Projeto que, de acordo com (BRASIL, 2010), são consideradas como atividades de extensão:

I - programa: conjunto articulado de projetos e ações de médio e longo prazos, cujas diretrizes e escopo de interação com a sociedade, no que se refere à abrangência territorial e populacional, se integre às linhas de ensino e pesquisa desenvolvidas pela instituição, nos termos de seus projetos político-pedagógico e de desenvolvimento institucional;

II - projeto: ação formalizada, com objetivo específico e prazo determinado, visando resultado de mútuo interesse, para a sociedade e para a comunidade acadêmica;

III - evento: ação de curta duração, sem caráter continuado, e baseado em projeto específico; e

IV - curso: ação que articula de maneira sistemática ensino e extensão, seja para formação continuada, aperfeiçoamento, especialização ou disseminação de conhecimentos, com carga horária e processo de avaliação formal definidos.

O Projeto de Extensão Universitária (PEU): **Leitura Campeã** se identifica, portanto, com o inciso II do artigo 7º do decreto de lei citado acima; assim, suas atividades são formalizadas, têm objetivos específicos, e, de acordo com cada objetivo, há variantes de ações, realizadas em cada situação e para determinar os resultados obtidos, devem interessar à educação e à sociedade.

Segundo o documento analisado, algumas ações como as arrecadações de livros e distribuição dos mesmos em pontos da cidade tiveram início em novembro de 2011; porém, o Projeto de Extensão só foi cadastrado pela Universidade, no ano de 2013; assim, segundo matéria publicada pelo Jornal **O Imparcial** de Presidente Prudente (JULIANI, 2015), foram arrecadados 20 mil livros pelo projeto e criados 10 pontos de leitura em praças, ONGs, escolas e UBSs, o que resultou na criação de uma biblioteca comunitária, com grande quantidade de livros;



mas, embora sejam descritos números expressivos de livros, o documento não traz nenhuma menção sobre como são utilizados dentro dessa instituição educacional, dando a entender que não existe, de fato, um trabalho mediado por algum profissional. Em março de 2015, o projeto foi introduzido na primeira escola da rede municipal de Presidente Prudente, objetivando o fomento à leitura por meio de ações diversas. Em janeiro de 2016, passou a atender uma segunda escola, passando a desenvolver outras atividades com o objetivo de “fomentar a leitura” entre os alunos da escola.

Na sequência, destacamos os objetivos do PEU, extraídos do próprio documento analisado:

Objetivo geral do projeto: Fomentar a leitura entre crianças, jovens e adultos dos bairros diversos da cidade.

Objetivos específicos do projeto: Realizar ações para conscientizar pais e a comunidade em geral sobre a importância de ler; Propiciar às crianças e jovens, usuários dos pontos de leitura e das geladeiras, o contato com obras de boa qualidade; desenvolver ações diversas que visam à aproximação entre livros e leitores; criar um ambiente favorável para tornar o ato de ler algo prazeroso; aprofundar a reflexão sobre a importância da leitura e os motivos que levam a prática (ou não) desse hábito; discutir, no curso de Pedagogia de uma universidade parceira o papel mediador do professor no incentivo às práticas de leitura; lançar campanhas anuais de arrecadação de livros e promover eventos que levem os participantes ao contato com boas obras, autores regionais e vivências prazerosas com o universo literário. (PROJETO **Leitura Campeã**, UNOESTE, 2016, p. 3).

Tais objetivos, descritos pelo projeto, têm sua relevância e clara intenção de fomentar a leitura entre os alunos; mas o projeto não descreve ações voltadas para uma prática formadora de leitores que vá ao encontro dos propósitos de uma leitura crítica, ideológica, como é sugerida por autores dedicados à teoria e à prática da leitura como Kleiman (2008), estudiosa da teoria histórico-cultural bakhtiniana, que diz não bastar passar os olhos pelas palavras; ou seja, o objeto de leitura deve constituir a mola propulsora do ato intelectual complexo de estabelecimento de relações linguísticas e pragmáticas entre os signos de um texto e os seus usuários, entre o leitor da obra e o seu próprio repertório histórico-cultural de leituras.

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 2008, p. 27).

Em razão do exposto, e com apoio na leitura dos objetivos (geral e específicos) do PEU, transcritos, anteriormente, ficou claro, na pesquisa, que o PEU necessita de revisões sobre os objetivos traçados (voltados exclusivamente à ação de motivação, estimulação da leitura, nos ambientes-familiar e escolar). As ações do PEU não demonstraram ter o propósito de formar o leitor crítico-reflexivo; também é muito claro que o fato de os alunos terem acesso aos livros não significa que estão lendo com competência; embora o PEU favoreça o contato com o objeto de leitura, ler exige postura crítica, por meio de um diálogo entre leitor e autor, onde ambos confrontem suas ideias; nessa situação social da leitura, o aluno necessita da intervenção de um leitor mais experiente, que possa atuar como mediador nesse processo, pois de acordo com Oliveira (2008), Vygotsky trabalha com a noção de que, “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada”. Embora o PEU aproxime os estudantes (das escolas citadas anteriormente) do objeto livro, contribuindo, para um maior acesso à leitura, não se pode afirmar que essa aproximação viabiliza, por si só, uma recepção crítica, reflexiva, pois, para isso, será necessário, de fato, a mediação do adulto (leitor experiente); no caso da escola pesquisada, o professor precisaria contribuir na condução do processo intelectual de estabelecimento das relações significativas entre o conteúdo do material lido e suas relações sociais implícitas na linguagem que veicula esse conteúdo; no entanto, mesmo que o simples acesso ao livro não afirme que o PEU esteja desenvolvendo a competência leitora dos alunos, o projeto indica melhorar dados quantitativos de novos leitores, que mostram que parte das pessoas só não leem por falta de acesso.

De acordo com a pesquisa, **Retratos da Leitura no Brasil** (FAILLA, 2011), 12% dos estudantes declaram não ler, alegando que não há bibliotecas por perto; dessa forma, o PEU idealizou e materializou o acesso ao livro; mas essa iniciativa de gerar o acesso não vai se mostrar totalmente eficaz, se não ocorrer a formação do leitor crítico e reflexivo; tendo em vista a relevância dessa formação crítico-reflexiva do leitor (pelo professor), é que o PEU foi inserido em escolas municipais e os meios utilizados para o alcance dos seus objetivos foram centrados no planejamento de ações diversas que ocorressem na escola, ao longo do ano. Seguem, abaixo, algumas das ações realizadas pelo Projeto de Extensão:

As ações apresentadas pelo projeto demonstram grande esforço em tornar o ato de ler uma realidade na comunidade escolar; outras pesquisas apresentam bons resultados com ações semelhantes, mostrando o valor que a escola deposita no ato de ler; os esforços do PEU na busca de formar e ensinar leitura são, de fato, louváveis; porém, é necessário avaliar se os efeitos desse acesso ao livro possibilitado pelo Projeto vêm alcançando o que, de fato, importa: a qualidade crítico-ideológica da leitura e não só a quantidade de leitura e/ou apenas a leitura superficial do conteúdo (frases dos textos). Diante das ações de estimulação da leitura, propostas pelo PEU, as escolas devem se preocupar com a qualidade do desempenho leitor do aluno.

No presente estudo, foi observado que as ações do PEU se esbarraram na falta de conhecimentos específicos sobre leitura para uma formação crítica dos leitores. Ou seja: somente o acesso aos livros não garante que o aluno desenvolva a leitura com competência. As ações dos indivíduos leitores são motivadas e desenvolvidas a partir das ações do outro, o que mostra que, no processo compartilhado da leitura, os envolvidos nesse processo agem de forma colaborativa, na produção de significados. E não apenas ações de aquisição de conteúdos literais dos livros. As apropriações individuais, como menciona Oliveira (2008, p.22), se referenciando à teoria de Vygotsky, deixa claro que são de natureza interpessoal, coletiva: “O desenvolvimento individual se dá” num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana”; segundo ela, na teoria vygotskyana, “as relações dialógicas são essenciais para o processo de construção do ser psicológico individual”.

Em outros termos, para que ocorra o desenvolvimento do aluno na aquisição e na produção de significados, será necessária a colaboração do professor, que, a partir de ações planejadas, irá desenvolver um encontro de diferentes vozes sobre o texto lido, que garantirá o reconhecimento do significado cultural do discurso linguístico.

Ainda de acordo com o documento (PEU) fornecido pela UNOESTE:

As estatísticas têm demonstrado que um dos maiores problemas do mau desempenho dos nossos alunos das avaliações externas (IDEB, ENEM, ENADE) deve-se a dificuldades de leitura e interpretação de textos de gêneros diversos. Sabemos também que a leitura é imprescindível para ampliar o universo cultural das pessoas, bem como para a formação do cidadão crítico e sensível aos problemas sociais e ambientais. No entanto,

temos observado que as políticas públicas não dão conta em suas ações para o incentivo à leitura. Faltam bibliotecas, faltam recursos humanos, faltam projetos que atinjam as populações menos privilegiadas, que são as que mais sofrem com as consequências da falta de leitura. Dessa forma, justifica-se a relevância desse projeto que busca incentivar a leitura nas crianças e jovens de bairros da periferia de P. Prudente, ao promover o acesso aos vários gêneros textuais, bem como a vivências significativas com a leitura, fundamentais para uma relação afetiva com os livros. (PROJETO **Leitura Campeã**, ANEXO A).

Percebe-se, pela leitura do trecho retirado do documento, que são feitas críticas às “políticas públicas”; ao “mau desempenho” dos alunos nas avaliações externas (IDEB, ENEM, ENADE); à “falta” de “bibliotecas”, de “recursos humanos”, de “projetos”, mas não é apresentado um referencial teórico que norteie as ações desenvolvidas no processo de construção cultural dos leitores.

Em outros termos, não é questionado, nem criticado o modo teórico – metodológico de ensino da leitura. Essa observação realizada nessa análise documental é relevante para a pesquisa em questão, porque os conceitos teóricos sobre: o que é leitura? O que é significação (linguística e situacional) pela qual um texto seja lido de forma contextualizada, histórico-culturalmente? Essas questões, problematizadoras não são abordadas no texto do PEU, dificultando, assim, a produção de reflexões sobre a função social da leitura. Nota-se que o documento (PEU) não expõe a fundamentação teórica do conceito de leitura que vai ser trabalhado na realização das ações sugeridas às escolas. Pode-se ver que o Projeto de Extensão analisado carece de teorias que deem base sobre a leitura na escola, propondo ações que, embora possibilitem agregação de valor da leitura junto à comunidade escolar, podem não levar aos objetivos de formação crítica do leitor. É o que deduzimos dos dados coletados. O próprio PEU não foca a relevância da mediação do professor na construção cultural do leitor crítico-reflexivo.

No entanto, em meio a tantas ações desenvolvidas, observa-se que uma delas mostra maior aproximação com as teorias que norteiam essa pesquisa; trata-se do **Projeto Oficina de Leitura e Produção Literária**, onde diversas fábulas e contos são lidos pelos alunos e professores; e, durante as ações propostas pelo projeto, os alunos fazem pesquisas sobre a autoria, o período histórico do texto, buscando, dessa forma, entender a origem cultural do texto; tal prática se aproxima do que propõe Bakhtin (2014): a necessidade de o material verbal ser visto como fenômeno sociológico de estabelecimento de um diálogo entre leitor, texto e autor; a prática da oficina mostra, de fato, haver um diálogo entre o aluno (leitor), o autor e o

texto, e por meio desse diálogo, emerge a possibilidade de criação literária do aluno, colocando-o no lugar social do autor.

Dessa forma, imagina-se que essa situação criadora do aluno vai, então, resultar de uma sintonização cultural do leitor com o autor (e não uma mera criação individual do leitor). O leitor compartilha do modo específico de criação do autor, para se tornar autor (TREVIZAN, 2017). No Projeto de Extensão em análise, essas criações dos discentes são socializadas, porque são publicadas durante uma feira literária, realizada no município, com participação de membros do corpo docente, da gestão da escola, alunos e seus familiares.

Enfim, o PEU em análise apresenta, em parte, consonância com a teoria histórico-cultural de que tanto a recepção como a produção de textos são processos culturais que devem levar em consideração os atores sociais (leitor e autor) nesses processos. Por outro lado, outras ações são propostas de modo a estimular apenas o contato com os livros, mas não são explicitados os modos críticos e reflexíveis da leitura dos mesmos; as demais atividades propostas **Geladeiroteca, Concurso de leitura, Sacola do Saber e Trilha Encantada** indicam apenas uma preocupação com o acesso e a quantidade de livros lidos, sem indicar a necessidade de que ocorra um trabalho mediado pelo professor. Voltamos a discutir essa questão no capítulo 4, onde efetuamos os confrontos entre os dados encontrados na análise documental e os obtidos das entrevistas e questionários aplicados.

## **4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E INTERPRETAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DOS DADOS DA PESQUISA**

### **4.1 Sobre a entrevista semiestruturada com a equipe gestora e docentes da escola pesquisada**

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino do interior paulista, tendo como sujeitos participantes 3 professores, três gestores e 16 alunos matriculados no 4º ano do ensino fundamental I. A escola se localiza em uma área urbana e possui, em 2017, cerca de 478 alunos entre 6 e 11 anos de idade; possui uma biblioteca com cerca de 5 mil livros no acervo, ginásio de esportes coberto, pátio, refeitório, laboratório de informática, sala de vídeo e 10 salas de aula.

Apesar da complexidade do tema, a pesquisa foi desenvolvida sem grandes complicações; os envolvidos colaboraram em todas as etapas e se mostraram interessados em ajudar na realização da mesma.

O presente capítulo descreve os dados encontrados nas entrevistas semiestruturadas apoiadas no roteiro inscrito no APÊNDICE A que envolveram 3 participantes gestoras, identificadas no estudo, como PG1, PG2 e PG3 e 3 participantes professoras, identificadas como PD1, PD2 e PD3. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nos locais escolhidos pelas participantes (sala da direção e sala dos professores); a participante PD2 preferiu ser entrevistada dentro da sala de aula, enquanto corrigia avaliações de seus alunos. As entrevistas ocorreram nos dias 20 e 27 de abril e 03 de maio de 2017. Os dados (respostas das entrevistas) foram registrados de forma escrita. O primeiro tópico do roteiro solicitou dados sobre a formação dos professores e gestores; nesse sentido, o primeiro aspecto observado pelo pesquisador foi que todos os professores e também a equipe gestora tinham formação profissional em Pedagogia.

Sobre a concepção de leitura dessas profissionais pesquisadas, foi possível identificar conceitos e representações de leitura, pela análise da própria linguagem das participantes. Esses conceitos e representações de leitura aparecem implícitos, portanto, nas falas das entrevistadas, registradas no Quadro 1.

Iniciemos, pois, a apresentação dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, realizadas com gestores e professores da educação fundamental I, na escola selecionada para a pesquisa.

Quadro 1 - Apresentação do perfil dos professores e gestores entrevistados

Participantes	Área profissional	Tempo de atuação	Conceito de leitura	Frequência e descrição de materiais lidos
PG1	Pedagogia-Pós-graduação em Psicopedagogia	25 anos	É tudo, se você não lê não cresce, quem mais lê melhor fala. (Não tive na infância oportunidade de Lêr).	Emails, decretos, leis, documentos e projetos. Leio diariamente.
PG2	Pedagogia e Educação artística	18 anos	Decifrar, compreender e ler códigos e sua representação.	Leio diariamente documentos, jornais e livros.
PG3	Pedagogia – Pós-graduação em Leitura e produção de Textos	17 anos	Ato de conjugação, de compreensão que envolve saberes diferentes dos indivíduos(capacidade de codificação, compreensão e interpretação, conhecimento social e linguístico).	Textos teóricos (Katia Lomba) oferecidos em formação semanal pela SEDUC.
PD1	Pedagogia pós-graduação em Psicopedagogia	18 anos	Leitura é a ação de ler algo, compreendendo o que é lido	Procuro me informar dos acontecimentos todos os dias, leio dois livros por ano.
PD2	Pedagogia Pós-graduação em Psicopedagogia	17 anos	O leitor dialoga com o texto com base na sua vivência.	Material pedagógico, Bíblia, livros infanto juvenis, (Ligia Bojunga), “A Bolsa Amarela e Sofá Estampado”.
PD3	Pedagogia Não possui Pós-graduação	3,5 anos	Leitura é descoberta, busca por conhecimento, informação e lazer.	Leio diariamente, trabalho pedagógico, entretenimento e notícias.

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

Pelos dados encontrados no QUADRO 1, confirma-se a experiência docente avançada dos profissionais entrevistados, com exceção de uma jovem, 03 anos e 5 meses de experiência no ensino; todos os demais participantes têm no mínimo, 17 anos de profissão e, no máximo, 25 anos.

Dos dados extraídos do QUADRO 1, foi observado que os três (3) gestores entrevistados têm graduação em Pedagogia; sendo que PG1 tem pós-graduação lato sensu (Especialização) em Psicopedagogia e PG3 em Leitura e

Produção de Textos; e PG2, outra graduação em Educação Artística. Essa formação específica em Artes levou o pesquisador a pressupor que essa participante poderia ter recebido formação epistemológica mais adequada para o processo escolar de ensino da leitura crítico-reflexiva dos estudantes da educação fundamental I, onde ela coordena o trabalho pedagógico das docentes; e apesar desse diferencial, não foi confirmado que o participante tenha adquirido uma formação epistemológica adequada, pois as demais falas do participante não indicam que a PG2 tem um conceito claro do que é leitura; em suas falas, não há clareza dos conceitos de leitura e de como desenvolver práticas de leitura realmente eficazes, o que acaba por repercutir na sala de aula prejudicando o desenvolvimento dos aprendizes, sem promover o diálogo necessário entre discentes com os textos trabalhados em sala de aula.

Os participantes docentes (PD1 e PD2) apresentam o mesmo perfil de graduação em Pedagogia e Pós-graduação (Especialização) em Psicopedagogia; apenas PD3, também graduado em Pedagogia, não realizou Pós-graduação; considerando sua atuação no magistério (há apenas 3,5 anos), bastante diferenciada dos demais professores e gestores pesquisados (25 a 17 anos); fica compreensível o fato da participante não ter dado continuidade, ainda, à formação de pós-graduação.

No que se refere ao conceito de leitura expresso nas falas dos gestores e docentes, foi identificado que as gestoras PG2 e PG3 emitem segmentos de discursos que apontam para as teorias histórico-culturais (bakhtiniana e vygotskyana) de valorização da descoberta da função social do texto, no ato da leitura. Por exemplo, PG2, ao afirmar que leitura é “Decifrar, compreender e ler códigos e sua representação” revela que leitura não é só uma decifração ou compreensão dos códigos (linguístico, visual), mas implica, sobretudo, a descoberta da representação (social), implícita nesses códigos ativados no texto. Esse conceito de “representação”, na teoria histórico-cultural (BAKHTIN, 2014), é que justifica a necessidade de uma leitura *ambivalente* alcançada pela (sintonização cultural do texto com o contexto situacional de sua origem) e a leitura *dialógica* (alcançada pela sintonização cultural do leitor com o autor, ambos sujeitos históricos, em diálogo (social) por meio do texto (TREVIZAN, 2017). Mas, para levar o aluno a descobrir representações (ideológicas, pragmáticas, do discurso lido), é necessária a mediação docente que, segundo Vygotsky (1991), é um ato cultural complexo que



envolve relações interpessoais, inter e intrasubjetivas no ato coletivo da leitura de um texto.

Também o PG3 se aproxima, em sua fala, dessa concepção complexa do ato de ler, ao defini-lo como “ato de conjugação, de compreensão que envolve saberes diferentes dos indivíduos (capacidade de codificação, compreensão e interpretação, conhecimento social e linguístico). A expressão “ato de conjugação (...) que envolve saberes diferentes dos indivíduos” permite a identificação de um conceito histórico-cultural do aprendizado da leitura, centrado nas relações interpessoais, intra e intersubjetivas, despertadas pelo texto da leitura (BAKHTIN, 2014; VYGOTSKY, 1991). A própria natureza dupla da leitura, constituída de duas relações necessárias do leitor: uma com os sentidos linguísticos dos signos do texto; e outra, com os usuários desses signos, (quem diz? em que contexto diz? e com que intenções diz?), aparece na afirmação da PG3, quando diz que ler envolve conhecimento social e linguístico. Esses dois gestores (PG2 e PG3), que apresentam falas adequadas de natureza teórico histórico-cultural, têm formação específica sobre questões de leitura: a PG3 tem Pós-graduação – Especialização em Leitura e Produção de Textos; e a PG2, além de pedagoga, é graduada em Educação Artística, o que lhe pode permitir mais saberes sobre Leitura e Arte.

No entanto, PG1, apesar de valorizar, na sua fala, a relevância geral da leitura – “se você não lê não cresce”; “quem mais lê melhor fala” – acaba não emitindo nenhum conceito de leitura, de base científica, levando à percepção de que ela não tem claro, para si mesma, o que é leitura. Essa participante revela que não teve, na sua infância, “oportunidade de ler”; e, nas demais falas, registradas nos QUADROS subsequentes a esse QUADRO 1, ela revela respostas evasivas, vazias; não compareceu, inclusive, em horários combinados para entrevista, alegando falta de tempo. Cumpre destacarmos que essa participante declarou, no QUADRO 4: “não conheço as teorias” que dão embasamento ao Projeto de Extensão Universitária PEU (utilizado na escola); e não se manifestou, também, sobre os efeitos pedagógicos dessas teorias na formação do leitor. Ficou evidenciado, pela pesquisa, que, ao longo da história de construção cultural do repertório de saberes dessa profissional (25 anos, conforme QUADRO 1, sobre teorias e conceituação de ensino da leitura – não ficaram estabelecidos pressupostos teóricos para o desenvolvimento de suas práticas formativas de leitores crítico-reflexivos. Seus discursos registrados, nos QUADROS subsequentes, se limitam à descrição de

atividades de leitura que são propostas pelo PEU – “Evento Literário”; “Leitura Jornalística”; “Uso da **Geladeiroteca**”. Importante considerar, ainda, que essa profissional tem formação em nível de Pós-graduação (lato sensu) em psicopedagogia e, portanto, sua função gestora é relevante para formação de leitores críticos; entretanto, suas falas sobre leitura são evasivas, faltando-lhe conhecimentos científicos sobre conceitos de leitura e modos de ensino.

Ainda com relação ao QUADRO 1, naquilo que se refere à frequência e descrição dos materiais lidos pelas participantes (gestoras), em seu cotidiano, aparecem: PG1 lê “e-mails/decretos/leis/documentos e projetos” diariamente. A ausência de saberes científicos de leitura e modos de ensino dessa participante acaba se justificando, diante de sua dedicação exclusiva à leitura diária desse tipo de material citado, vinculado à função burocrática exercida por ela, na escola; faltam-lhe, pois, de fato, formação e saberes específicos sobre leitura e formação crítico-reflexiva do leitor. As demais gestoras informam: “textos teóricos (Katia Lomba) oferecidos em formação semanal pela SEDUC” (PG3); e “documentos, jornais e livros” (PG2). Enfim, nenhuma delas se refere ao conhecimento específico dos materiais de leitura, ofertados aos alunos nas atividades desenvolvidas, por meio do Projeto de Extensão Universitária (PEU).

Passemos, na sequência, à descrição e análise das falas das participantes docentes registradas no QUADRO 1 sobre conceitos de leitura: A PD1 afirma que “leitura é a ação de ler algo, compreendendo o que é lido” e o PD3 diz: “leitura é descoberta, busca por conhecimento informação e lazer”; ambas emitem informações generalizadas, baseadas no senso comum de que leitura é “ação de ler algo” ou que leitura é a compreensão do que é lido. Nenhuma delas expõe saberes acadêmico-científicos sobre o que é leitura, sua natureza *dialógica* e *ambivalente* como processo sócio-pragmático de comunicação interpessoal, intra e intersubjetiva. Por exemplo: ambas as participantes são graduadas em Pedagogia: PD1 (18 anos de magistério) e Pós-graduação (Especialização) em Psicopedagogia; e PD3 (3,5 anos no exercício da profissão) não possui Pós-graduação. Ficou identificado que faltam pressupostos epistemológicos na formação inicial e continuada de ambas as docentes, para o exercício da mediação necessária no ensino da leitura na educação fundamental I. Como formar o aluno-leitor (crítico-reflexivo), quando o próprio profissional concebe, ele próprio, a leitura, de forma superficial, óbvia, descontextualizada histórico-culturalmente? A PD2, com 17 anos de exercício

profissional, também com Pós-graduação (Especialização) em Psicopedagogia assim se expressa sobre o conceito de leitura: “o leitor dialoga com o texto com base na sua vivência”. Sua fala revela a importância do repertório cultural de leitor, do seu conhecimento prévio no ato da leitura, o que é relevante; mas não se pode limitar o diálogo cultural do leitor do texto, ao usar a palavra “vivência” apenas. Na teoria histórico-cultural (BAKHTIN, 2014; VYGOTSKY, 1991), leitura é processo pragmático-social de comunicação, envolvendo, portanto, *sujeitos* e *situações* sociais. Portanto, na leitura do texto, o diálogo dos signos entre si; e o diálogo dos signos com seus usuários, interlocutores sociais, precisam ser ativados no ato de leitura (TREVIZAN, 2017). Tal relação complexa da leitura revela que ela não pode se limitar a “vivências” únicas do leitor.

Sobre o material lido, cotidianamente, pelas docentes entrevistadas, PD1 afirma: “Procuro me informar dos acontecimentos todos os dias” e “leio dois livros por ano”. Sua fala expressa que busca apenas a leitura diária, conteudista, de informações cotidianas; ou seja, não ocorre, na sua prática leitora, uma crítica da linguagem dos conteúdos lidos, pela qual o leitor crítico descobre a função ideológica, política, social, de divulgação da informação veiculada. Também não é relatado o envolvimento dessa docente com os materiais de leitura destinados às atividades propostas pelo PEU. Só os alunos leem esses materiais?! Não existe a mediação docente no processo de trabalho com a leitura com esses textos? Os alunos leem apenas quantitativamente? Há análises (docente e discente) das linguagens e de suas funções sociais desses materiais de leitura? A PD3 diz: “leio diariamente, trabalho pedagógico, entretenimento e notícias”. E seu envolvimento com a leitura e os diagnósticos da leitura dos alunos, referente aos materiais ofertados pelo PEU? Não ocorre também? A PD3 informa ler “material pedagógico, Bíblia, livros infanto-juvenis”, mas também não se refere aos materiais de leitura propostos pelo PEU.

Essas falas docentes apontam para o reconhecimento de que nenhuma das profissionais entrevistadas revela a preocupação com a relação necessária entre o que elas leem e o que utilizam nas aulas de leitura com os seus alunos. Restam questões a serem retomadas no final dessa dissertação: no desenvolvimento do PEU na escola, ocorre apenas uma oferta de livros para os alunos, ou seja, o favorecimento do acesso a esses bens culturais? E o diálogo necessário a ser estabelecido na mediação docente com os alunos, sobre a função

social da leitura, não tem sido prática no desenvolvimento do PEU? Passemos à descrição e análise do QUADRO II, inserido na sequência:

Quadro 2 - Conhecimento do documento do projeto PEU, participação na elaboração e comentários dos gestores e docentes

Participantes	Conhecimento sobre o PEU	Comentário	Sua participação sobre o PEU
PG1	Não conhece	Não tive tempo de ler o documento	Participa conversando e viabilizando os materiais que são necessários
PG2	Conhece o PEU	Não comentou	Não participa diretamente, mas nos bastidores ajuda a incentivar a participação dos professores
PG3	Conhece	O projeto foi desenvolvido em 2016, após ser encaminhado pela SEDUC e apresentado durante o planejamento escolar.	Participa, incentivando os professores e dando suporte.
PD1	Não conhece o documento	O trabalho é muito importante, estimula e incentiva o hábito de leitura. Proporciona um contato maior com os diversos portadores de texto. Auxilia na apreensão de conhecimento	Participa
PD2	Não conheço o documento pois não o li.	Importante, movimenta todas as pessoas da escola no cuidado com o material, na divulgação e incentivo à leitura. Percebo que as crianças se mobilizam para ler as histórias e compartilhá-las.	Participo
PD3	Não conheço o documento	O projeto Leitura Campeã na escola é fundamental no tocante ao incentivo à leitura pelas crianças e sem dúvidas tem colaborado com o trabalho pedagógico na sala de aula.	Participa

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

Sobre o conhecimento dos participantes da pesquisa a respeito do documento do PEU, a participante PG1 alega não conhecer o documento, dizendo não ter tido tempo de ler o projeto; a participante diz, ainda, que contribuiu na execução do projeto, conversando com os demais participantes e ajudando a viabilizar materiais necessários para realização do PEU; porém, como pode

contribuir com a realização das ações sem conhecer tal documento? A participante PG2 diz conhecer o documento; no entanto, não quis comentar sobre ele, o que pode demonstrar insegurança em falar sobre o PEU; a mesma informa não participar diretamente do PEU, mas que “nos bastidores” ajuda, incentivando os professores a participarem; apenas a participante PG3 informa conhecer o documento PEU, dando informações, nesse e nos demais Quadros, que confirmam seu conhecimento, como data e dados sobre o projeto; diz que participa, incentivando os professores a também participarem; e dando a eles o suporte necessário. Todos participantes consideram o projeto relevante para o ensino da leitura e acreditam que o PEU colabora com o trabalho pedagógico da escola.

Importante destacarmos, que, de seis participantes, quatro ressaltaram elogios à realização do PEU na escola, mesmo sem terem feito a leitura do referido Projeto, indicando que valorizam as ações, embora não conheçam, de fato, o documento. Predomina, pois, nas informações do QUADRO 2, o não conhecimento do documento (Texto do PEU): de 06 participantes, quatro não o conhecem. Os que mais participam são os docentes PD1, PD2 e PD3; os gestores (PG1, PG2 e PG3) se responsabilizam pela viabilização de materiais e pelos incentivos aos docentes. Dessas observações, podemos concluir que a escola se empolga com o movimento cultural gerado das ações do Projeto na Escola; no entanto, o fato de os gestores e os docentes não terem lido o texto do PEU, é um indicador significativo de que a escola objetiva promover o ambiente de leitura, participação no PEU, mas não se interessa em avaliar a qualidade da leitura que está sendo promovida, já que, os objetivos dessa promoção, relacionados com o conceito de leitura proposto pelo PEU, estão explicitados no documento não lido por eles. O PEU, conforme consta nos dados encontrados nessa pesquisa, é concebido apenas como atividades para os alunos, não oferecendo formação necessária para que os professores possam exercer o seu papel mediador na execução de suas ações.

Quadro 3 - Descrição das ações desenvolvidas no PEU por gestores e docentes

Participantes	Descrição
PG1	Foi realizada leitura jornalística, Geladeiroteca e realização de um evento literário.
PG2	As ações são pinturas com temas de contos, criação de uma Geladeiroteca, visita ao salão do livro e a produção de um livrinho pelas crianças.
PG3	Estimulo a leitura, ao uso da biblioteca, campeonato de leitura com premiação, evento envolvendo a comunidade escolar e conversa com um autor.
PD1	As ações desenvolvidas: Leitura Campeã, quem lê o maior número de livros é premiado, Piquenique Literário, leitura de livros no pátio "Geladeiroteca", empréstimo de livros para levar para casa, produção de um livrinho, etc.
PD2	Na organização e confecção das sacolas de leitura, tivemos a participação da orientadora e das estagiarias. O grupo de professores se mobilizam para troca de livros e incentivo a leitura pelas crianças.
PD3	A equipe executora ofereceu aos professores uma oficina sobre o conceito de leitura, M. presta muita importância ao projeto e conta com o nosso trabalho para o desenvolvimento.

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

Quanto às ações desenvolvidas pelo PEU, os participantes entrevistados dizem participar de muitas delas; porém, pelas falas emitidas por eles, pode-se constatar que nem todas as ações são, de fato, focadas no ensino da leitura, como é o caso da proposta de pintura de espaços da escola, com temas de contos infantis; ações como essa mostram a vontade de incentivar o hábito da leitura (de contos); porém, o que se observou, foi que, após a leitura dos contos infantis, a preocupação se voltou para a ação de pintar os espaços escolares, alterando-se a natureza da atividade; o que ocorreu foi o salto da leitura de contos infantis para a pintura de espaços físicos da escola, mas, o que se indaga é: e a leitura dos contos? Como ocorreu? Quais foram seus objetivos específicos? Garantiu-se a qualidade da leitura desses contos? Como se constrói um leitor crítico? Silva, Ferreira e Scorsi (2009, p.52) afirmam que:

Ter acesso aos livros ou tempo para ler não é suficiente, nem simplesmente deixar ler. Para que o interesse pela leitura ocorra, faz-se necessário apresentar os livros aos leitores em formação. Há que se investir na mediação da leitura.

As ações, informadas pelos docentes e gestores, deixam clara a vontade de incentivar e fomentar a leitura; são ações de grande relevância para alcançar tais objetivos, porém não são suficientes para formar o leitor crítico; o simples acesso aos livros, ou uma leitura que não seja estrategicamente planejada não basta para a formação crítica do leitor, pois é necessário que o professor desenvolva estratégias de leitura dos textos, promovendo as reflexões interpessoais e intersubjetivas que definem as funções sociais dos textos.

Embora diversas ações sejam mencionadas pelos participantes, nenhuma delas informa como ocorre suas participações ou como ajudam na execução das mesmas, o que indica que a maioria das ações são, na verdade, voltadas para os alunos, mas não são pensadas de forma a favorecer a mediação do professor, mas sim em dar acesso crítico-ideológico aos objetos de leitura; a PG2 fala do estímulo ao uso da biblioteca, mas não diz o que fazem ou como fazem; as demais ações descritas pela participante, como o concurso de leitura; não indica ser um trabalho mediado pela docente, mas uma ação voltada apenas ao aluno que faz a leitura, buscando-se dados que comprovam apenas a quantidade de livros que os alunos leram, sem relatarem o que entenderam ou as reflexões alcançadas a partir de suas leituras. A PG2 também cita a realização de um momento de bate papo com o autor, ação que possui grande potencial para possibilitar ao leitor conhecer as intenções e sentidos sociais do autor ao produzir sua obra; como não é relatado como esse momento de bate papo é realizado, não se pode afirmar o quanto essa ação pode contribuir na valorização do papel cultural do autor na significação do texto.

Quadro 4 - Descrição das teorias embasadoras do PEU e avaliação crítica dos efeitos pedagógicos dessas teorias na formação do leitor

Participantes	Descrição da teoria	Avaliação
PG1	Não conheço as teorias	Percebo que o projeto estimula a leitura, dando ao aluno a oportunidade de ter acesso ao livro, pois muitos não têm essa oportunidade em casa.
PG2	Não conheço a teoria que embasa o projeto	Vejo o esforço em incentivar a leitura através dele.
PG3	Leitura vai além de um ato mecânico de decifrar códigos, o ato de leitura é um processo que supera a decodificação e envolve a interação entre o leitor e o autor permitindo a interpretação de significados.	Avalio como algo muito bom para a escola.
PD1	Não soube responder	É fundamental na ideia de incentivo a leitura
PD2	Não soube responder	Faz a leitura ser prazerosa e tem o caráter de conhecimento de histórias diversas.
PD3	Não tive acesso as teorias que embasam o projeto	Faz os alunos se interessarem pelos livros.

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

As falas inseridas no Quadro 4 deixam claro o desconhecimento dos entrevistados (gestores e docentes) sobre as teorias que dão base epistemológica ao projeto de extensão universitária utilizado pela Escola. Os três docentes (PD1, PD2 e PD3) declaram não saber responder, ou não ter tido acesso a essas teorias. Com relação aos gestores, dois deles PG1 e PG2 declaram não conhecer a teoria; mais uma vez, a PG3 foi a única a relatar ter conhecimento das teorias e até mesmo indicar, em seus relatos, uma proximidade com as teorias histórico-culturais, ao dizer que “o ato de leitura é um processo que supera a decodificação e envolve a interação entre o leitor e o autor”; nesse discurso emitido, a participante se aproxima de uma concepção complexa do ato de ler, concebida pelos estudos vygotskyanos e bakhtinianos. Se não houve informações de conhecimentos sobre as teorias que embasam as ações de leitura propostas pelo PEU – **Leitura Campeã**, fica previsto esse comportamento único da escola de valorizar o acesso ao livro (como estímulo/incentivo à leitura), conforme os participantes da pesquisa enfatizam em suas falas sobre a avaliação que eles fazem do PEU na Instituição (QUADRO 4).

Pelas falas transcritas, fica claro que a Escola vem valorizando apenas acesso ao livro, como se esse acesso viabilizasse por si só, as condições



específicas de formação de um leitor crítico-reflexivo. Ler para a teoria histórico-cultural é um ato social complexo, pois envolve diferentes atores em diferentes situações discursivas. Ao que consta, o olhar da escola ainda permanece ingênuo; percebe-se ausência de saberes científicos para compreensão da complexidade de mediar o ensino da leitura.

Quadro 5 - Descrição do conceito de leitura proposto pelo PEU e a relevância desse conceito

Participantes	Conceito	Relevância do Conceito
PG1	Percebo que a leitura tem que ser prazerosa	O projeto não impõe, mas mostra que a leitura é importante.
PG2	Não soube informar	Esse projeto de extensão mostra que é importante favorecer o incentivo à leitura pelos participantes e pelos moradores do bairro.
PG3	O conceito abrange a leitura como interação entre textos diversos, autores e suas obras, leitura discursiva e que ultrapassa o texto escrito, até mesmo as artes visuais.	Faz o aluno ler tudo ao seu redor, tendo uma melhor visão sobre o mundo.
PD1	É compreender aquilo que se lê, adquirindo conhecimento e cultura.	Importante para incentivar a leitura e ajuda o aluno a conhecer mais.
PD2	O contato com os livros facilita o acesso à leitura.	Torna prazerosa levando a criança a se familiarizar com o livro e que queira sempre ler mais.
PD3	A proposta do PEU, tem como conceito para atrair a criança, o fácil acesso as obras.	Ajuda na construção de jovens leitores.

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

Nenhuma das falas das participantes da pesquisa apresentou um conceito **dialógico** e **ambivalente** de leitura (BAKHTIN, 2014). Todas as entrevistadas se limitaram a repetir apenas o prazer da leitura; PG1 conceitua leitura de maneira simplista, apenas como um ato que precisa ser prazeroso; sabemos que a leitura é prazerosa, quando identifica os significados sociais do texto. O prazer da leitura reside no ato de descoberta dos significados contextualizados. A PG1 ainda diz, também, que o PEU não propõe trabalhar a leitura dos livros. Essa fala nos leva a entender que o PEU nem sequer propõe obras (previamente selecionadas), para serem lidas, dando liberdade total para o aluno ler o que e quando quiser. A PG2 não soube informar qual conceito de leitura é proposto pelo PEU, informando apenas que considera o projeto importante para o incentivo à leitura, indicando, mais uma vez, ter um conhecimento simplista sobre leitura, apenas com base no senso comum. A PG3 se aproxima novamente da concepção histórico-cultural que

concebe leitura como ato dialógico entre leitor, autor e texto, ao dizer que “O conceito abrange a leitura como interação entre textos diversos, autores e suas obras, leitura discursiva e que ultrapassa o texto escrito, até mesmo as artes visuais”.

A PD1 também conceitua leitura de forma simplista, dando ênfase apenas ao incentivo. A PD2 volta a falar do “fácil acesso aos livros”, possibilitada pelo PEU, o que não é suficiente para estabelecer um diálogo entre autor e leitor, que reconheça a relevância do contexto na determinação de sentidos (culturais) do texto, conforme Trevizan (2012) destaca. A PD3 também emite as mesmas falas que enfatizam o acesso ao livro, sem mencionar nenhum trabalho que indique o papel mediador do professor no ensino da leitura. Enfim, em seus relatos, nenhuma dessas profissionais conseguiu definir leitura, com base nas teorias da linguagem, do texto e da comunicação. Como visto, a maioria das participantes do estudo disseram não conhecer o conceito de leitura do PEU e, ao comentarem a relevância do conceito de leitura expresso no PEU para o ensino da mesma, voltaram às falas anteriores de que o PEU (somente) incentiva e dá acesso ao contato físico com os textos.

#### **4.2 Sobre a aplicação de questionários com os alunos do 4º ano da educação fundamental I**

O questionário com os alunos do 4º ano da escola pesquisada foi aplicado em sala de aula. A escolha desses alunos para aplicação do questionário se fez por sugestão da gestão da escola, por considerarem a sala escolhida como uma das que possuem maiores dificuldades de aprendizado; por esse motivo, as ações de ensino de leitura, segundo a OP (Orientadora Pedagógica), eram feitas com maior afincamento nessa classe.

No dia da aplicação, as crianças estavam sentadas, de modo tradicional em filas; mostraram já saber do que se tratava, ao verem o pesquisador, pois a professora já havia avisado os discentes sobre a pesquisa; disseram ter recebido algumas informações dadas pela professora sobre como se comportarem.

Ao aplicar o questionário, dentro da sala de aula, o pesquisador pode conhecer mais sobre a dinâmica dessa classe pesquisada: crianças falavam ao mesmo tempo, conversas paralelas ocorriam em alguns momentos; no entanto, foi

observado que parte das conversas se referiam sobre as questões; os alunos mostraram lembrar de parte das ações realizadas pelo PEU e demonstraram sentir boas recordações sobre algumas dessas ações, embora muitas dessas lembranças não remetessem, de fato, ao ensino de leitura; ficou claro o quanto algumas ações foram significativas para os alunos, como: passeio ao cinema para comemorarem a escrita de um livro produzido por eles; ou brincadeiras realizadas durante o evento literário, promovido pelo PEU.

Nas questões respondidas pelos alunos, foi desenvolvida a percepção deles sobre o PEU e o significado desse projeto para suas vidas; as respostas foram descritas, nos, QUADROS 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18.

As respostas dos alunos foram escritas nos quadros exatamente como os alunos escreveram, considerando que suas respostas indicavam que gostavam de ler e que aprovavam as ações do PEU, indicando até mesmo terem aumentado a frequência de leitura; as escritas indicaram que os discentes participantes da pesquisa não se apropriaram completamente do código da escrita, pois seus textos revelaram uma redação inadequada, em relação aos padrões estabelecidos, gramaticalmente e em relação à necessidade de construir o texto como uma comunicação social; indicando inclusive que não alcançaram o conhecimento de escrita exigido no nível escolar frequentado; apresentaram, ainda, dificuldades na leitura e compreensão das questões de interpretação, solicitando ajuda do professor responsável pela classe.

Quadro 6 – Tempo de participação no PEU e percepção do discente sobre o que agradou ou desagradou

Participantes	Quando você começou a participar do PEU	O que logo de início agradou ou desagradou
PA1	2016	Eu achei a ideia da geladeira muito bom a pintura e os livros.
PA2	2016	Foi muito bom a geladeiroteca, a sacola do saber, as leituras e a biblioteca.
PA3	Não informou	Agradou
PA4	2016	Gostei da ideia do projeto
PA5	2016	Me agradou quando fizeram a geladeiroteca e quando eu soube que nos imos escrever um livro
PA6	2016	Agradou por que eu gosto de e também me ajudou a ler
PA7	2016	Agradou a sacola do saber e a geladeiroteca.
PA8	2016	Não respondeu.
PA9	2016	Nos agradou pegar os livros ler e conhecer novas histórias de ação de aventura e de muitas outras coisas
PA10	2016	Agrada por que eu aprendo a ler
PA11	No ano de 2016.	Eu gosto do projeto por que eu posso aprender através dos livros.
PA12	É no ano de 2016.	Desenvolvimento e aprendizado
PA13	No ano de 2016.	Me agradou a geladeira teca e nada me desagradou
PA14	No ano de 2016	O caso do perueiro não chegar não deixavam pegar os livros
PA15	No ano de 2016	
PA16	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

Sobre a questão inicial do questionário “Quando você começou a participar do PEU?”, todos participantes informaram o envolvimento com o Projeto desde 2016, ano em que o PEU foi introduzido na escola pesquisada. Questionados sobre o que, logo de início, os agradou, muitos deles mencionaram a **Geladeiroteca**, indicando que a ação tem uma boa aceitação dos alunos. Essa ação **Geladeiroteca**, uma geladeira personalizada utilizada como biblioteca itinerante, tem a função de dar acesso aos livros em momentos de ociosidade, nos intervalos entre as aulas ou nos momentos em que os alunos aguardam algum atendimento; porém, embora a ação tenha o foco no acesso aos livros, o PA14 informa ter sido impedido de pegar livros enquanto aguardava o transporte para ir para casa; tal procedimento escolar vai contra a função da ação, já mencionada anteriormente.

Nenhum outro participante informou algo que o tivesse desagradado, como ocorreu com PA14.

Quadro 7 - Descrição da situação mais agradável ao discente no projeto

Participantes	Descrição da situação
PA1	Piquenique literário, cinema, entrevista com autor, fera do livro biblioteca
PA2	O piquenique literário eu gostei muito bom foi um dia muito gostoso. A biblioteca móvel contou umas estória.
PA3	Salão do livro
PA4	Ler os livros em outro ambiente e não só na biblioteca
PA5	Piquenique Literário quando agente fez a entrevista com autor e a biblioteca móvel e as apresentações na escola
PA6	Piquenique literário entrevista com o autor agente gostou muito e agente perguntou um monte de coisa
PA7	O piquenique literário nois entrevistamos o ator de livros de 75 anos e fizemo uma rescrita de algumas historia e nois lançamos um livro
PA8	Eu gostei porque da pra treinar a sua leitura e você aprede mas coisa ledo
PA9	O piquenique literário foi ótimo conhecemo pessoas, uma entrevista com uns altos de livros coisas legais e apresentamos lomos palco no salão do livro e reescrevemos uma historia e lançamos no salão do livro.
PA10	eu gostei muito de ir na biblioteca eu gostei muito de pegar os livro eu tenho muito contato
PA11	O piquenique literário, a biblioteca móvel
PA12	Piquenique literário . Fazer perguntas para o autor. No salão do livro e na biblioteca reescrevemos historias que foram organizadas em um livros e biblioteca móvel
PA13	Eu ganhei o concurso de leitura em segundo lugar e a minha amiga em primeiro foi muito legal
PA14	Ter mais livros na bolsa ter um professor muito bom e na biblioteca móvel O piquenique literário e escrever um livro Nos fizemos uma entrevista com um ato
PA15	Não respondeu
PA16	Não respondeu

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

Embora no QUADRO 6 apenas a “Geladeiroteca” e a “Sacola do Saber” tenham sido citadas, no QUADRO 7, outras ações são citadas pelos discentes, como “Entrevista com Autor”, “Feira do Livro”, “Biblioteca Móvel” e um “Concurso de Leitura”. Dentre essas ações, o **Piquenique Literário** foi o evento mais citado, mostrando grande aceitação dos alunos. A ação conhecida como **Piquenique Literário** é constituída de um evento realizado na escola, no mês de julho após as férias; o evento conta com um momento de contação de histórias, bate-papo com o autor de um livro, a presença da Biblioteca itinerante do município de Presidente Prudente e brincadeiras em torno dos livros; os alunos descrevem a ação como sendo prazerosa, relatam o momento de Bate-papo com o autor, atividade na qual ocorre um diálogo entre leitor e autor, permitindo ao aluno conhecer o contexto em que surgiu a obra, as intenções e motivações do autor ao

escrevê-la. Tal atividade se aproxima dos conceitos emitidos por Bakhtin (2014), que enfatiza que toda linguagem é de origem social, enfatizando o momento do diálogo entre leitor e autor, mesmo que o autor não esteja presente, de forma física. O diálogo ocorre, então pelo reconhecimento do contexto social do autor e da obra.

Quadro 8 - Avaliação pelo discente da frequência de leitura após conhecer o PEU

Participantes	Avaliação Maior/ a Mesma/ Menor	Justificativa
PA1	Maior	Pela facilidade dos livros, pegamos lemos e devolvemos
PA2	Maior	Pela facilidade dos livros
PA3	A mesma	Por que eu não gosto muito de livros
PA4	Maior	Não justificou
PA5	Maior	Pela facilidade dos livros
PA6	Maior	Pela facilidade de ler
PA7	Maior	Pela facilidade pegar os livros sem pagar os livros
PA8	Maior	Gete levol o livro para casa e troce devolta e cem pagar
PA9	Maior	Pela facilidade de ler livros e devolver sem pagar nada.
PA10	Maior	pegar os livro na biblioteca e ler e devolver
PA11	Maior	por ter livros para ler na escola e poder pegar livos de graça
PA12	Maior	pela facilidade de pegar e ler e devolver sem pagar o livro
PA13	Maior	pela facilidade de ler e devolver se ter que pagar nem nada do tipo
PA14	Maior	Por que temos três lugares contando com a sacola e não precisa comprar então assim é muito melhor.
PA15	Maior	Para ler o livro e devolver
PA16	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

Questionados sobre a frequência de leitura após conhecer o PEU, a grande maioria informou ter aumentado a quantidade de livros lidos, justificando que foi o fácil acesso ao livro que possibilitou esse aumento. PA3 informou que a sua frequência continuou a mesma, justificando esse comportamento por não gostar de ler; PA3 informou, no QUADRO 9 não ter boa aceitação do projeto, indicando que o projeto não causou nele o mesmo efeito que causou nos demais participantes. PA14 relata que com o PEU ele tem três possibilidades para ler: a **Sacola do Saber**; a **Geladeiroteca e Piquenique literário**. Os demais participantes também emitiram falas que indicam o fácil acesso como um dos aspectos que contribuíram para o aumento da quantidade de livros lidos. Embora a frequência de leitura informada

pelos discentes apresente ser maior, nada indica que ocorra de forma mediada pelo professor e que possibilite a formação do leitor crítico-reflexivo, mostrando, assim, uma melhora quantitativa na leitura, mas não qualitativa para o desenvolvimento cultural e humano desses alunos.

Quadro 9 - Quantidade de livros lidos pelo discente e sua predileção

Participantes	Quantos livros você leu?	Qual mais agradou?	Por quê?
PA1	20	Diário de uma banana	Achei engraçado e bobo.
PA2	22	A liberdade	Por que fala sobre o professor
PA3	11	Animais	Animais são divertidos e coloridos
PA4	Muitos, não me lembro a quantidade	A Bela e a Fera	Não justificou
PA5	21	Quatro Amigos e Quatro Destino	Por que ele fala sobre o caso de não usar droga
PA6	49	Diário de uma Banana a gota d'água	Por que esse livro fala sobre um menino com uma menina que chama ele de banana
PA7	44	A Bela e a Fera	Porque é muito legal e eu li
PA8	17	Eus gostei do livro contos que encantam	Eu que fiz o livro
PA9	15	A árvore generosa	É legal e no fim é triste porque o homem corta a árvore
PA10	25	Chapeozinho vermelho	Eu gostei porque lembrei o lobo tem a avó da chapeozinho vermelho
PA11	25	Branca de Neve	Eu gosto desse livro porque é romântico
PA12	24	Dorme menino, dorme menino.	Por que eu achei bem. O menino não dorme e coisas muito legais aconteciam.
PA13	Não respondeu	Os quatro amigos e os quatro destinos	Por que ele é um livro legal, meio engraçado e mostra que você não pode chingar seus pais e tudo mais
PA14	29	As fadinhas	Eu adoro pegar livro e nunca deixo de trazer os livros para pegar novos
PA15	90	Diário de um banana	Achei muito engraçado o livro de um banana
PA16	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

Sobre a quantidade de livros lidos, as respostas registradas no QUADRO 9, indicam que os alunos fizeram a leitura de uma grande quantidade; porém, nada indica como é feita essa leitura ou que aconteça algum tipo de mediação cultural docente nesse processo. As informações sobre a predileção dos participantes apresentam apenas obras de escrita simples, de fácil entendimento,

permitindo a compreensão sem a mediação de um leitor mais experiente; ao mesmo tempo, as falas também indicam falta de acesso a obras literárias, que exigem uma maior experiência em leitura filosófica na apreensão dos significados.

Enfim, as obras literárias não fazem parte do acervo do projeto ou não são procuradas pelos alunos, revelando o pouco uso da literatura.

PA15, embora relate a leitura de 90 obras, no QUADRO 16, não informou sua colocação no concurso que premiou o aluno que leu a maior quantidade de obras, o que nos leva a questionar se, de fato, ele fez essa quantidade de leitura. Enfim, mais uma vez, as informações dadas pelos discentes nos permitem perceber um trabalho voltado apenas para o acesso ao livro e ao aumento da quantidade de leitura, sem foco na qualidade e na formação do leitor crítico-reflexivo, capaz de identificar os sentidos pragmáticos, sociais, que emergem do contexto cultural do autor, do texto e do próprio leitor. Somente por essa identificação dos sentidos sociais do texto é que o aluno ganha a possibilidade de rever-se como um ser social nesse próprio contexto lido; e, assim, se transformar culturalmente (TREVIZAN, 2017).

#### QUADRO 10 - Considerações do discente sobre a ação de Contação de Histórias do PEU

<b>Participantes</b>	<b>O que você acha da contação de histórias?</b>	<b>Justificativa</b>
PA1	Adoro	Ela lê devagar e bonito sem gaguejar
PA2	Adoro	Eu adoro por que ela conta história muito boa
PA3	Gosto	Gosto pouco
PA4	Adoro	Não respondeu
PA5	Adoro	Eu adoro por que eu aprendo e imagino um mundo melhor
PA6	Gosto	Por que eu gosto como a minha professora le
PA7	Adoro	Por que a professora só livro só bom
PA8	Adoro	Eu adoro eu amei a sacala do saber
PA9	Adoro	adoro por que nos escutamos estórias.
PA10	Adoro	Por que é muito legal
PA11	Adoro	Porque é muito legal e toda a sala aprende
PA12	Adoro	Por que ela escolhe livros legal e de contos e de desenho para nós.
PA13	Adoro	Por que ela escolhe historias legais e algumas ajudam no aprendizado.
PA14	Adoro	Por que tem muitos livros na escola para eles ler
PA15	Adoro	Poque o livo de um banana e legal
PA16	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

As considerações dos participantes a respeito da ação “Contação de história” indicam que existe grande aceitação dos mesmos sobre essa ação; a quase



totalidade dos participantes entrevistados responderam que “adoraram” a ação; PA5 disse que a "Contaço de história", fez com que imaginasse um mundo melhor; o ato de contar histórias tem realmente essa finalidade de estimular a imaginação e possibilitar ao ouvinte conhecer outras formas de viver, mas também de introduzir os alunos no universo literário; para Souza (2014), a "leitura de histórias para criança é fundamental para que a mesma possa apropriar-se de um imaginário social, enriquecer seu vocabulário, e aprimorar suas formas de interpretação" do mundo; ainda no que se refere ao ato de contar histórias, o RCN (BRASIL,1998, p. 143) aponta que:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence

Esse apontamento feito pelo RCN (1998) apresenta aproximação com as ideias defendidas por Bakhtin (2014) e Vygotsky (1991), que dão base a essa pesquisa; o segmento textual, transcrito anteriormente, indica a importância de se estabelecer um confronto entre as ideias dos alunos e as dos autores, os inserindo no contexto histórico de produção do texto, conhecendo a forma de viver, pensar e agir de seus produtores, inseridos em situações culturais diferenciadas, que permitem (aos leitores) um enriquecimento da sua visão de mundo.

Caso esse trabalho seja feito de forma planejada, pode-se atingir um bom resultado no que diz respeito à formação do aluno crítico-reflexivo; no entanto a fala dos discentes sobre o PEU nos revelam que sentem muito prazer em participar dos momentos das ações, porém se faz necessário que o professor aproveite o prazer que o aluno sente para fazer com que essa ação seja, de fato, eficaz na construção da identidade cultural e humana dos leitores.

Quadro 11 - Opinião do discente sobre o momento de bate-papo com o autor

Participantes	Foi importante conhecer o autor do livro na sessão de Bate-Papo?	Justificativa
PA1	Sim	Eu achei legal, eu perguntei quando ele começou a escrever livros e quantos livros ele fez
PA2	Sim	Agente fazemos pergunta e ele respondeu
PA3	Sim	É legal
PA4	Sim	Não justificou
PA5	Sim	A entrevista
PA6	Sim	Eu gosto de saber os livros dele
PA7	Sim	Nois fez intrevista com o ator pergunto quantos anos ele tem.
PA8	Sim	Por que eu gote porqque pergutado para ele coisa estar ao lado dele
PA9	Sim	Para perguntar coisas saber o nome mauricio de Souza ele veio aqui na escola participei
PA10	Sim	Não participei
PA11	Não	Não participei
PA12	Sim	Para conhecermos os gestos do autor e como ele faz os livros
PA13	Sim	nos perguntamos umonti de coisas perguntamos quantos anos quantos livros escreveu e etc.
PA14	Sim	Por que nos entrevistamos o mauricio de souza e foi muito legal nos lemos e ele perguntou coisas
PA15	Sim	eu par tisipei
PA16	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

A concepção dos discentes sobre o momento de “Bate papo com Autor”, expressada nas falas emitidas por eles, indica que os momentos das ações do PEU são importantes; apenas PA11 respondeu que não foi importante, porém justificou não ter participado da ação.

Considerando que, de acordo com Freitas (1998), “a palavra adquire sentido no contexto em que surge”, conversar e conhecer o autor de uma obra permite ao aluno conhecer o sentido socioideológico utilizado em suas obras, pois o autor, nesse momento, possibilita ao leitor adentrar em seu repertório cultural, conhecendo o contexto de formação de suas intenções, ao escrever. Quanto à concepção dos alunos sobre esse momento, apenas PA11 respondeu não achar importante, mas justificou que não esteve presente no desenvolvimento da ação.

PA9 confundiu o nome do autor que participou da atividade de bate-papo, com o nome do cartunista Maurício de Souza; os demais participantes

informaram ter sido importante esse momento de bate-papo, indicando que houve, mais uma vez, boa aceitação dos participantes discentes. Ressaltamos, entretanto, que o fato de eles terem apreciado o bate-papo com os autores não garantiu a formação da competência leitora de identificação dos valores ideológicos propostos pelas obras. É o que se deduz por exemplo, pela confusão estabelecida por PA9, que chegou a confundir os nomes (e os papéis sociais diferente) do autor e do cartunista do livro. Tal confusão aponta para a ausência da mediação docente nesse processo de desenvolvimento do PEU.

Quadro 12 - Preferência do discente sobre ler ou ouvir histórias

Participantes	Você gosta tanto de ler quanto de ouvir histórias?	Justificativa
PA1	Prefiro só ler	Por que dá pra ver cada imagem e ler bastante
PA2	Ler e ouvir	Eu gosto de ler e de ouvir por que desenvolve a leitura
PA3	Ler e ouvir	Por que ler você pode enfeitar a voz e ouvir também é legal
PA4	Ler e ouvir	Não justificou
PA5	Ler e ouvir	Eu gosto de ouvir e ler porque desenvolve a leitura
PA6	Ler e ouvir	Por que todos nos precisamos ler e ouvir
PA7	Ler e ouvir	Nois lendo aprende muita coisa por que nois se desenvolve
PA8	Prefiro só ler	Prefiro só ler porque às vezes eu posso escolher o melhor livro
PA9	Ler e ouvir	Por que adoro ler histórias e ouvir histórias por que histórias é a voz de alguém
PA10	Ler e ouvir	Nos aprendemos a justificar muito e ensinar as pessoas
PA11	Ler e ouvir	Eu gosto de ler por que desenvolve a leitura
PA12	Ler e ouvir	Por que agente imagina a história na imaginação
PA13	Ler e ouvir	Por que quando nos lemos nos aprendemos a ler e quando eu escuto no ouvimos poder ser uma história que nunca ouvi
PA14	Ler e ouvir	Por que é bom ler quietinha mas também é bom ouvir imaginando as coisas
PA15	Ler e ouvir	por que eu gosto de ler e ouvir porque dificulta o aprendizado da criança
PA16	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

Sobre a preferência dos discentes entre ler ou ouvir histórias, apenas 2 participantes disseram preferir apenas ler, PA1 e PA8; os demais informaram que gostam de ler e ouvir histórias.

Observando os fatos de PA1 e PA8, sobre as justificativas de quererem apenas ler (e não ouvir a leitura de outrem), podemos afirmar que o aluno, ao ter acesso aos livros, desenvolve o interesse em ver as imagens, ler as palavras, mas quando falta a mediação docente no processo de compreensão da natureza social, ideológica, do texto, o aluno passa a valorizar o que leu apenas como um mundo “imaginário” e não real, a ser repensado. Esses alunos, PA1 E PA8 revelam a condição do ato da leitura, já que a escola não oferta a oportunidade da mediação cultural do professor! Fica, na criança, o conceito de que ler (sozinha) é melhor do que ouvir o que os outros selecionam e leem para os alunos. Ler não deve ser ato solitário, porque o texto estabelece o diálogo do autor com o leitor e a ambivalência do texto com o contexto.

O ato de ler, sendo prazeroso ao participante, pode, segundo Girotto, Lima e Chaves (2012), nos dar a “oportunidade de, junto com as crianças, nos deliciarmos e enriquecermo-nos esteticamente, potencializando a formação das marcas do humano em nós, crianças e adultos”. Porém, os mesmos autores, criticam a importância maior que se dá às diferentes áreas do conhecimento, não se valorizando, da mesma forma, as artes e a literatura. Infelizmente, a rotina escolar, em diferentes instituições dedicadas às crianças pequenas, utiliza o momento de leitura de histórias para preencher o tempo vago, sem planejamento prévio, com histórias escolhidas a esmo, sem considerar os interesses e motivações infantis e sem escolher intencionalmente narrativas literárias, baseadas em critérios linguísticos, estéticos e pedagógicos (GIROTTTO, LIMA; CHAVES, 2012). O trabalho desenvolvido sem o devido planejamento acaba não alcançando os resultados esperados de enriquecimento estético ou formação crítica dos alunos.

Quadro 13 - Considerações do discente sobre a ação “Sacola do Saber”

continua

Participantes	O que você acha?	Com quem participa das leituras da sacola do saber?	Justificativa	Fale sobre a participação
PA1	Adoro	Com pais/irmãos	Por que agente levava e lia recortávamos o jornal e colocava de mais interessante no caderno	Recorta pra mim e eu colo e escrevo
PA2	Gosto	Com pais/irmãos	Que tem bastante livro	Por que eles ajudam no recorte
PA3	Não respondeu	Não respondeu	Ninguém por que nunca fiz isso	Nunca fiz isso
PA4	Adoro	Com pais/irmãos	Não justificou	Não respondeu
PA5	Adoro	Com pais/irmãos	Po que eu gosto de fazer pesquisa	Eles me ajudam a recortar o jornal a cola
PA6	Gosto	Com pais/irmãos	Por que eu gosto de escrever	Por que as veses eu não sei oque que eu faso dai eu chamo a minha mãe ou o meu irmão e o meu pai.
PA7	Adoro	Com pais/irmãos	Por que o professor mandava us livro para nois lermos e escrever no caderno de escrita	O meu irmão me ajuda a achar as figura para eu escrever sobre ela
PA8	Adoro	Com pais/irmãos	Adoro por que você aprede ler na sacala do saber	Naverda agete leva para casa e devolto e voto do mudo
PA9	Gosto	com pais e irmãos	Por que a sacola carrega livros, um jornal, um caderno para colocarmos uma parte que gostamos.	Legal
PA10	Adoro	Participo com pais e irmão	Por que cada dia leio um livro	eles sempre ajudam eu quando eu não sei ler a palavra
PA11	Gosto	Com pais e irmão	Eu gosto por que podemos levar livos para casa	Foi muito legal por que cada um lia uma parte
PA12	Gosto	Participo com outros amigos	Por que desenvolve o aprendizado	Era muito legal cada um lia um e depois de ler agente trocava.
PA13	Adoro	Com pais e irmão	É legal e desenvolve o aprendizado	Para ajudar e ver se esta certo para corrigir e tudo mais
PA14	Adoro	Com outros amigos	Por que tem livro jornal para recortar e mais	

Quadro 13 - Considerações do discente sobre a ação “Sacola do Saber”

Participantes	O que você acha?	Com quem participa das leituras da sacola do saber?	Justificativa	Fale sobre a participação
PA15	Gosto	Com outros amigos	Voce tem que esquerver e cortar um jornau e golevar no cadreno que o porfessor Itamar medava para casa	Eu par tisipei
PA16	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

A **Sacola do Saber**, proposta pelo PEU, visa promover uma leitura do aluno junto com a família, onde o aluno leva para casa uma sacola personalizada com uma coleção de livros que os professores acreditam ser do interesse dos familiares desse aluno; porém, não se pode afirmar que os livros escolhidos possam, de fato, interessar aos seus familiares; seria, então, necessário algum tipo de pesquisa que comprovasse que aquelas famílias, de fato, se interessam pelas obras escolhidas pelo docente.

Sobre as considerações dos discentes a respeito da **Sacola do Saber**, ao serem questionados se gostaram da ação, os discentes foram unânimes em dizer que sim; os participantes PA11, PA14 e PA15 disseram fazer a leitura dos livros da sacola com os amigos; PA16 e PA03 não responderam as questões sobre o que acharam do PEU; PA03 respondeu apenas as questões que justificavam a sua não participação nessa ação; os demais, ao responderem com quem participavam da ação, disseram participar com os pais e irmãos, mostrando que os livros são lidos no ambiente familiar. Mais uma vez, a ação descrita pelos discentes apresenta foco no acesso ao livro. Embora não se possa descartar o valor do acesso do aluno e de sua família a essas obras, nota-se, pelas falas dos alunos, a necessidade da intervenção e mediação cultural do docente, buscando promover uma leitura que permita ao aluno refletir e dialogar com o autor, com o texto e conhecer o contexto de origem da produção textual. O fato de os livros serem levados para casa e terem a possibilidade de serem lidos com os familiares dos alunos, não garante que esse aluno possa receber ajuda, na hora da leitura, de algum membro da família, que possa exercer esse papel mediador de um leitor mais experiente; é o que indicam as falas de PA6 e PA7, revelando que, ao terem alguma dúvida, buscam apoio cultural

da família, para ajudá-los na compreensão ou execução de alguma tarefa, encaminhada pelo professor junto com a sacola.

PA10 informa que seus pais e irmãos o ajudam a ler as palavras que não entende; PA11 relata que seus familiares compartilham a leitura, que cada dia um lê uma parte do livro; essas falas revelam que a ação proporciona a possibilidade de leitores mais experientes, dentro do ambiente familiar, ajudarem na compreensão das obras lidas; no entanto, embora esse apoio da família, no que diz respeito à compreensão e incentivo, seja de grande relevância e contribua significativamente no estímulo e na compreensão das obras lidas, uma leitura contextualizada, que proporcione um confronto de valores ideológicos do texto, terá maior possibilidade de ser atingida, se desenvolvida com a mediação do professor, por meio de um planejamento estratégico. Para isso, o professor precisa ter uma formação epistemológica sobre leitura, concebida como processo histórico-cultural; no entanto, nas falas dos alunos pode-se perceber que outros adultos podem exercer um papel que vise apenas ao estímulo à leitura ou à compreensão simplista do conteúdo linguístico de um texto.

Mas, a competência leitora dos docentes (construída especificamente para o ato de ensinar leitura, como processo crítico-ideológico de interpretação da vida, contida no discurso linguístico) é fundamental para a formação crítica dos leitores.

Quadro 14 – Opinião do discente sobre a geladeiroteca

continua

Participantes	O que você acha da geladeiroteca	Quando participa da dessa programação?	Sugestões
PA1	Legal pra ler os livros sam bom	Algumas vezes	Ter mais livros, dar uma nova pintura
PA2	Muito legal	Algumas vezes	Por que agente vai para biblioteca e a professora Dulcilene le historia para agente
PA3	Nem chato nem legal	Nunca	Não gosto de ler só um pouquinho gosto de livro de animais
PA4	Adoro	Algumas vezes	Não deu sugestões
PA5	Acho boa para ler e também não precisa comprar livro	Algumas vezes	Não tem muitos livros que eu gosto

conclusão

Participantes	O que você acha da geladeiroteca	Quando participa da dessa programação?	Sugestões
PA6	Acho bom para ler	Algumas vezes	Por que eu não so de ler muito
PA7	Acho muito bom	Algumas vezes	Por que para os oltros se desenvolver
PA8	Legal ponita	Todo dia	A geladeirateca e legal
PA9	Legal	Algumas vezes	demais adoramos ler da geladeiroteca nos lemos bastante
PA10	acho legal porque todo mundo pode ler	Algumas vezes	Ter sempre novos livros e novas historias
PA11	Acho legal	Algumas vezes	Branca de neve, o diário de um banana e outras
PA12	É legal para desenvolver o aprendizado	Todo dia	e por que eu acho legal
PA13	Muito legal e ajuda a ler e não ache feia achei linda e legal	Leio algumas vezes	Leio um dia sim e um dia não
PA14	Muito legal assim quem quiser pode pegar	Algumas vezes	Eu pego um dia sim um dia não
PA15	Eu já levei um livro para casa	Algumas vezes	Eu lei algumas vezes por que eu tem que brigar
PA16	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

O QUADRO 14 apresenta o pensamento discente sobre a **Geladeiroteca**: uma geladeira personalizada e utilizada como biblioteca itinerante, que permite ao aluno o acesso aos livros, nos períodos de ociosidade ou de lazer dentro da escola; a geladeira fica exposta no meio do pátio, permitindo ao educando acesso livre aos livros ofertados pela mesma. A partir das informações do QUADRO 14, percebemos grande aceitação dos alunos; a maioria diz gostar ou adorar a ação; apenas PA03 diz não achar “nem chato e nem legal”, mostrando indiferença; o mesmo informa que nunca usou a **Geladeiroteca**, por não gostar muito de ler, dizendo “não gosto muito de ler, só um pouquinho, gosto de livros de animais”; essa informação da preferência por livros de animais, poderia ser explorada pelo professor, para fazer o aluno adentrar no universo da leitura; assim, a fala desse sujeito permite entender que o simples acesso ao objeto de leitura não foi suficiente para que PA3 criasse o gosto de ler, mostrando ser necessária a interferência mediadora do professor, propondo atividades que venham envolvê-lo em diálogos com a vida contida nos textos, que lhe permitam refletir criticamente sobre as



relações humanas, sociais, políticas, das quais emergem as mensagens linguísticas dos textos verbais.

Quadro 15 - Críticas e sugestões do discente sobre o PEU

Participantes	Aspectos positivos	Aspectos negativos
PA1	Ter livros novos	Eu não gosto de ler muitas vezes e as vezes tem livros chatos
PA2	Eu gosto de us livros	Eu não gosto muito por que não tem todos os livros que eu gosto
PA3	Não sei de nada para ajudar	Na leitura
PA4	Não respondeu	Não respondeu
PA5	Eu gosto da sacola do saber das reicritas etc...	Eu não gosto que a geladeiroteca não tem muitos livros que eu gosto
PA6	Nada	Por que no ano passado agente ficava um mês com ela
PA7	Doar livro para melhorar tomar cuidado para não estragar os livros	Não quebrar a jeladeiroteca e não
PA8	Não respondeu	Não respondeu
PA9	Podia ter mais livros	Fazer desenhos colocar lá
PA10	Os livros	Angus livros tem frase
PA11	Ter livos a disposição	Não ter livos que gosto muito
PA12	Mais livros	que nenhum colega estrague os livros
PA13	Mais livros	não deixar os alunos estrague eles e livros para menores de idade para que não veja coisas que não podem
PA14	Deveria também no caderno agente desenhar um desenho livro	Não poder ficar mais dias com a sacola
PA15		
PA16	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

Sobre as críticas e sugestões feitas pelos alunos, sobre os aspectos positivos e os negativos do PEU, suas falas nos permitiram entender que os livros disponibilizados na **Geladeiroteca** são doações que podem não ser adequadas à faixa etária dos atendidos na escola; PA1 diz que “às vezes tem livros chatos”, PA2, PA5, e PA11 dizem não gostar dos livros disponíveis; PA13 pede livros que sejam para "menores de idade", o que indica que possa ter encontrado alguma obra não adequada à sua faixa etária, o que nos leva a entender que os livros doados não passam por uma análise prévia, que indique se, de fato, as obras são apropriadas para o perfil desses leitores. PA3 informou que não sabe de nada que possa ajudar a melhorar as ações do PEU, descrevendo como aspecto negativo a sua própria leitura, já que relata indiferença sobre as ações desenvolvidas pelo PEU; ao responder sobre aspectos positivos sobre o PEU, PA6 disse apenas "nada"; porém,

nas outras questões a participante avaliou o PEU positivamente. Percebe-se, nas falas dos discentes, que a maioria gostaria que houvesse maior quantidade de livros e que esses livros atendessem ao perfil leitor de cada um, indicando a necessidade do docente conhecer o perfil leitor de seu aluno, para, dessa forma, propor títulos que possam causar o interesse dos mesmos.

Ficou explicitado que a escolha livre do livro, seguida do não envolvimento docente no processo da leitura do material escolhido, acabou por minimizar a importância do papel mediador do professor, ficando o aluno, impossibilitado de um desenvolvimento “potencial” (VYGOTSKY, 1991) que lhe permitisse uma evolução cultural no processo de construção da sua condição de leitor.

Quadro 16 - Participação do discente no Concurso de Leitura promovido pelo PEU

<b>Participantes</b>	<b>Participou?</b>	<b>Por que participou?</b>
PA1	Sim	Por que eu gosto de ler
PA2	Sim	Por que eu gosto de ler
PA3	Não	Não quis
PA4	Não	Não respondeu
PA5	Sim	Por que eu gosto de ler
PA6	Não	Por que eu não gosto
PA7	Não	Por que eu esva doemte com demgue.
PA8	Não respondeu	Não respondeu
PA9	Não	fica mais com ela
PA10	não pazipei	
PA11	Não	
PA12	Sim	eu acho bem legal o concurso
PA13	Sim	Por que eu fui do professor Itamar e ele fez o concurso de leitura pelo PE.
PA14	Não	
PA15	Eu par tisipei	Eu gosto de guave tudo
PA16	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

Passemos à análise da percepção dos alunos a respeito da participação no "Concurso de leitura", promovido pelo PEU, que premiou, em 2016, os três primeiros colocados, com um Tablet, jogos, livros e medalhas; para participar foi necessário que o aluno lesse os livros e respondesse questionários que abordavam questões sobre o número de páginas do livro, título da obra, o que mais gostou e o que menos gostou.

Ao responderem as questões do QUADRO 16 sobre a participação no concurso, apenas PA1, PA2, PA5, PA12 e PA13 disseram ter concorrido, indicando baixa adesão dos alunos nessa ação. Essa informação nos permite entender que a

maior parte dos discentes não se sentiram motivados em participar, apesar do reforço da premiação aos vencedores; as informações indicam que esse reforço não foi suficiente para produzir o interesse dos alunos em participar do concurso. PA5 justificou não participar dizendo que não gosta de ler; justificando disse apenas que não quis participar; ambas as falas indicam que, possivelmente, as demais ações que favoreçam apenas o estímulo à leitura sem focar na intervenção de um leitor mais experiente, também não produz os efeitos esperados pelo PEU em relação ao estímulo, muito menos os efeitos necessários para formação do leitor crítico-reflexivo.

Dos participantes que não se envolveram com o concurso, o PA7 informou estar doente no dia; porém, isso não justifica seu desinteresse, já que a ação foi realizada durante todo o ano. A baixa adesão ao concurso leva esse pesquisador a entender que a maioria dos alunos não teve, de fato, interesse em participar, confirmando que o leitor precisa ser construído e, em tal construção, entram em jogo muitas variantes, tais como as concepções de leitura do professor, a metodologia utilizada durante as aulas, os materiais de leitura, dentre outros. No processo de construção de leitores, o professor é um agente cultural imprescindível.

Quadro 17 - Motivação para leitura do discente

<b>Participantes</b>	<b>Motivo que o leva a ler</b>	<b>Justificativa</b>
PA1	Por prazer	Por que ler ajuda agente a ser melhor
PA2	Por prazer e por obrigação	Eu acho muito legal ler
PA3	Não respondeu	Não quis
PA4	Por prazer e obrigação	Não justificou
PA5	Por prazer	Eu gosto de ler quando eu quero
PA6	Por prazer	Por que eu gosto um pouquinho de ler
PA7	Por prazer	Por que eu gosto muito de ler.
PA8	Por prazer	Porque eu gosto
PA9	Por prazer	por que gostamos de ler
PA10	Por prazer	Por que eu gosto muito
PA11	Por prazer	É bom ler e aprendemos mais coisas
PA12	Por prazer e obrigação	para aprender mais coisas
PA13	Por prazer	Por que acho legal ler para eu aprender
PA14	Por prazer	Por que eu gosto de ler
PA15	Por prazer	proque eu gosto
PA16	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

Sobre as motivações para ler, informadas pelos alunos, os participantes PA2, PA4 e PA12 alegam ler "por prazer e por obrigação"; o participante PA2, ao justificar os motivos para ler, diz que acha "muito legal ler"; essa

fala indica que PA2 tem boa relação com os livros, embora não indique que, na leitura, consegue dialogar com os autores no contexto em que a obra surgiu; ou seja, não informa se, na leitura, ocorre uma contextualização do texto feita pela mediação cultural de um leitor mais experiente. PA4 não justificou o motivo para ler e PA12 diz que lê para "aprender mais coisas", o que explica sua resposta anterior sobre suas motivações "prazer e obrigação"; sua fala indica que a leitura não produz um momento de diálogo e confronto entre suas ideias e as do autor, revelando conhecimento do ato de ler como, simplesmente, conhecer algo, como se o texto fosse só transmissão de conhecimento. Os demais participantes, também, indicam que o foco do trabalho de leitura está em transmitir algum conhecimento, não mostrando que a leitura ocorra de forma contextualizada, e que o leitor, nessa contextualização do autor e do texto, se percebe como sendo, ele próprio, uma estratégia textual de definição dos sentidos sociais da mensagem linguística (TREVIZAN, 2017).

Embora as falas sobre as motivações dos discentes para a leitura não indiquem o reconhecimento da importância de uma sintonização cultural entre leitor e autor, informando uma motivação vaga, apenas por prazer, as suas linguagens expressam que o projeto tem, de fato, estimulado a leitura, valorizando-a e tornando o momento de ler como o mais prazeroso aos discentes; porém, ficou identificado que a leitura dos alunos é comprometida criticamente, por ser compreendida como ato simplista de apreensão dos sentidos contedúísticos, sem considerar que, para formar o aluno leitor, é preciso que se tenha um professor leitor, mais experiente em linguagem e que desenvolva uma função mediadora no seu ensino. No entanto, é evidente que essa função mediadora docente não pode ser garantia de que o aluno se tornará um leitor crítico-reflexivo; más, sem ela, mais complexa será a formação da competência leitora crítico-reflexiva dos alunos.

Quadro 18- A percepção do discente sobre a mudança no interesse de leitura após a participação no PEU

Participantes	Grau de interesse	Justificativa
PA1	Sim, muito interessado hoje	Por que a leitura mudou minha vida
PA2	Sim, muito interessado hoje	A aprendizagem
PA3	Continuo não interessado	Já falei que não gosto de ler as vezes só de animais
PA4	Sim, um pouco mais interessado	Ainda estou aprendendo a ler
PA5	Sim, muito interessado hoje	Por que antes eu lia menos e agora eu leio mais
PA6	Sim, muito interessado	Por que eu gosto dos livros
PA7	Sim, muito interessada	Muito por que tava sem ler e o projeto PE me ajudou.
PA8	Sim, muito interessada	Por que ajuda a ler mais
PA9	Sim, muito interessada	porque desenvolvemos a leitura
PA10	Sim muito interessado hoje	Por que eu não lia muito agora eu leio muito quando eu vou na bibliotec
PA11	Sim um pouco mais interessada	Participei por que acho muito legal
PA12	Muito interessado hoje	Por que nos outros tempos não tinha e agente tem que aproveitar a chance do aprendizado
PA13	Sim muito interessado hoje	Por que é legal e interessante até hoje eu adoro o PE
PA14	Sim muito interessado hoje	Por que com certeza vai ter mais livros
PA15	Sim um pouco mais interessado	Sim um pouco mais interessado
PA16	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: CAMARGO, Dados da Pesquisa, 2017.

Embora as informações obtidas da análise dos documentos PEU, PPP e Plano de Ensino dos Professores, das entrevistas semiestruturadas e dos questionários revelam a falta de mediação no trabalho docente com a leitura, os alunos indicam que o PEU contribuiu no incentivo e no estímulo à leitura, por meio do foco na valorização do fácil acesso aos materiais de leitura (conforme indicam, também, as falas dos discentes no QUADRO 18. Os alunos mostram estar mais interessados pelos livros após participarem do PEU; porém essa promoção do acesso ao livro, sem um trabalho docente de formação crítica dos leitores, não faz sentido total. Parisotto e Trevizan (2012) ressaltam que o simples acesso e a valorização da leitura não são fatores principais para a formação do leitor crítico-reflexivo, ficando evidente a necessidade de um trabalho mediado pelo docente.

Nota-se que a ausência de mediadores dificulta que a prática de leitura estabeleça um diálogo crítico-reflexivo do texto com o contexto histórico-cultural. PA3 confirma que não se interessou pelo PEU e que o PEU não mudou sua concepção sobre os livros. Continua, pois, o desafio de unirmos, na escola, o acesso aos livros aos modos culturais e pedagógicos de construção do leitor crítico-reflexivo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou o reconhecimento do valor do professor, como agente cultural, no processo de formação de leitores. De acordo com os pressupostos teóricos (semióticos) da pesquisa, para formar o leitor (crítico-reflexivo), são necessários, nos ambientes escolares, saberes específicos sobre o ato complexo *ambivalente e dialógico* da leitura, que tornem o professor consciente de que compreender um texto envolve identificar a função social do mesmo, determinando seu significado, a partir do contexto cultural de sua origem e não apenas a partir do dicionário da língua na qual foi escrito. Para o desenvolvimento de ações eficazes no alcance do objetivo de formar leitores crítico-reflexivos, as teorias histórico-culturais (bakhtiniana e vygotskyana) são muito contributivas e os resultados dessa investigação nos levam a entender que, para que ocorra a promoção da leitura crítico-reflexiva, o PEU analisado, ainda enfrentará desafios relacionados à necessidade de ofertar aos docentes conhecimentos científicos sobre Filosofia Materialista da Linguagem, a respeito da leitura *ambivalente e dialógica* de Bakhtin (2014) e da teoria do Desenvolvimento Cultural de Vygotsky (1991,1998).

Esse estudo evidenciou que o próprio PEU carece de base epistemológica para definição do conceito de leitura, apresentando necessidade de revisões teóricas e propostas significativas de uso dos textos, que possam garantir eficácia nas ações pedagógicas, para trabalhar a construção do olhar crítico dos leitores. Os proponentes do PEU devem se empenhar não apenas em ações de acesso ao livro, mas acesso à competência leitora de saber ler os significados implícitos nas entrelinhas de um texto.

E ler as entrelinhas de um texto é descobrir o contexto social do surgimento do texto (Quem o fez, quando o fez, com que estratégias foi construído). Só de forma contextualizada é que o texto explicitará sua relação com a realidade cultural e revelará sua *ambivalência* (texto x contexto) e sua dialogia (como objeto cultural de estabelecimento das relações sociais entre Autor e Leitor).

Diante dos baixos índices de leitura indicados em pesquisas como **Retratos da Leitura no Brasil** (2011), projetos como o **Leitura Campeã** se fazem, de fato, necessários, para promoverem acesso aos materiais de leitura. Porém, ações apresentadas pelo PEU se mostram pouco eficazes no que diz respeito à formação do leitor crítico-reflexivo, pois os alunos ficam com total liberdade para a

escolha do material de leitura; a leitura dos livros e a mediação cultural do docente não ocorrem nesse processo de construção dos leitores.

Considerando que, para formar o aluno leitor, o professor precisa também ser leitor, será necessário que os docentes possam ter um período para realizar leituras que lhes forneçam os conhecimentos científicos necessários à sua formação e desempenho profissional, aumentando o próprio repertório cultural para selecionar os objetos de leitura e para trabalharem criticamente os textos com seus alunos, revelando como ler de forma contextualizada (ambivalente) e dialógica (pautada nas relações interpessoais).

Nas falas dos docentes e gestores, foi possível verificar que os mesmos consideram o PEU importante no que se refere ao estímulo da leitura; porém, suas falas, nos permitiram entender que não conhecem o documento do PEU; não conhecem as teorias epistemológicas que deram base para a elaboração do projeto; e suas falas não se relacionam, também, com as teorias histórico-culturais que nortearam esse estudo, consideradas relevantes no processo de formação de leitores, o que constitui uma fragilidade no perfil dos professores pesquisados, que é refletida nas falas dos próprios discentes, falas obtidas da aplicação dos questionários. Assim, destacamos que as atividades de leitura realizadas na escola foram apenas centradas na motivação do ato de ler, sem valorizar o papel mediador das professoras, que, durante a entrevista, não mencionaram a realização de um trabalho docente mediado por elas no desenvolvimento do Projeto de Extensão.

O Projeto de Extensão Universitária intitulado **Leitura Campeã**, analisado nesse estudo, mostrou ser relevante para os alunos atendidos na escola pesquisada e para os demais participantes da pesquisa, que, em suas falas, elogiaram as ações desenvolvidas pelo PEU. Entretanto, como o foco do projeto de extensão universitária foi dar acesso ao livro, sem centrar-se em ações de leitura, mediadas pelo docente, ficou claro, nessa pesquisa, que o PEU necessita ser revisto para alcançar uma formação crítico-reflexiva dos leitores (em construção).

A nosso ver, é relevante que as instituições, gestores e professores propiciem aos educandos participação em atividades extensivas que possam despertar, neles, não só o interesse pela leitura, mas que contribuam para sua formação crítico-reflexiva, de modo que eles percebam, como a função social de um texto pode enriquecer seus modos de pensar e de agir nos grupos sociais.



No término dessa dissertação, ficou claro que o PEU é valorizado pelos membros da comunidade escolar que participaram desse estudo; eles indicaram a relevância do projeto enquanto iniciativa de estimulação da leitura; a pesquisa teve grande aceitação dos alunos e esses revelaram quanto as ações, desenvolvidas pelo PEU, lhes passaram informações sobre a importância da leitura.

No entanto, como esse estudo focou analisar as contribuições do PEU no que diz respeito à formação do leitor crítico-reflexivo, com aporte teórico nos estudos bakhtinianos e vygotskyanos, que concebem leitura como ato de compreensão de signos, dando relevância aos contextos culturais na determinação dos sentidos totais desses signos, resta assinalarmos a necessidade de uma revisão do PEU, objetivando a programação de valorização da função mediadora do professor, em toda atividade de leitura com os alunos.

Por essa pesquisa, foi possível verificar que a escola precisa rever suas ações e estratégias adotadas, considerando as concepções de leitura desenvolvidas com base na interação verbal e social entre leitor e o autor, ambos situados em momentos históricos diferentes, possibilitando ao aluno desenvolver um diálogo sobre as diversas maneiras de enxergar o mundo.

Entretanto, é inegável o valor do trabalho de estimulação à leitura e de acesso ao livro, proporcionado pelo PEU.

Importante ressaltar que uma das ações desenvolvidas pelo PEU atingiu a possibilidade de uma maior aproximação dos professores das teorias histórico-culturais, lhes oportunizando reflexões sobre os significados dos textos e os levando a aproximar os alunos do contexto dos textos lidos; foi o que ocorreu na ação “Oficina de Produção Literária”, que proporcionou o envolvimento do docente na realização da atividade, o que, até então, nas demais ações desenvolvidas, não havia ocorrido; tal ação possibilitou a reflexão sobre textos selecionados pelos docentes, que leram a oportunidade aos discentes de se expressarem sobre os significados sociais encontrados nas obras lidas.

Nas falas dos alunos, apresentadas e discutidas nessa pesquisa, referentes aos questionários aplicados sobre suas percepções do PEU, ficou claro que a falta de saberes científicos dos professores sobre leitura interfere culturalmente, na ação docente de desenvolvimento das atividades de leitura propostas pelo PEU.

As falas dos discentes apresentaram indicativos de que as ações desenvolvidas no PEU foram voltadas apenas para o acesso e valorização da quantidade de livros lidos, sem se pensar em diálogos e reflexões necessárias sobre as obras; por meio da mediação docente. Identificou-se a necessidade de reestruturação dos objetivos e metodologias do PEU, de modo que possam possibilitar formação docente pautada em estratégias específicas da leitura crítico-reflexiva dos textos.

Assim, o próprio Projeto de Extensão Universitária (PEU) necessita de revisões teóricas que explicitem a relevância da Filosofia Materialista da Linguagem e da Teoria do Desenvolvimento Cultural do ser humano na formação do perfil leitor de alunos e de docentes, para que se tornem capazes de efetuar a leitura dialógica (estabelecida entre os leitores e os autores do texto) e a leitura *ambivalente* das relações existentes entre o texto e o contexto de sua origem histórica, social.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Marxismo e filosofia da linguagem. 16. ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Colaboração: Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: HUCITEC, 2014

BARTHES, R.; COMPAGNON, A. Leitura. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, v.11, p.184-206, 1987.

BEM, D. M. **Dificuldades de leitura: professor e aluno no ensino fundamental**. 2009. 206 f. Monografia (Especialização em Língua e Literatura com ênfase nos gêneros do discurso) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Decreto 7.416 de 30 de dezembro de 2010. Regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7416.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7416.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Instituto Pró-livro. **Retratos da Leitura no Brasil**. Brasília: Pró-livro, 2011 Disponível em: <[http://prolivro.org.br/images/antigo/2834\\_10.pdf](http://prolivro.org.br/images/antigo/2834_10.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto Político Pedagógico: dimensões conceituais**. Disponível em: <<http://moodle3.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/dimensoesconceituais.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7. ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

COIMBRA, G. B. **A formação do leitor competente: um estudo sobre a prática de ensino de professores de 5ª série**. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Caderno de Pedagogia Universitária – 6** Universidade de São Paulo, 2008.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ESPINDOLA, A. L. **Leitura e Cidadania: O avesso do avesso**. In: SOUZA, R. J.; LIMA, E. A. (Orgs.). **Leitura e cidadania: ações colaborativas e processos formativos**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FAILLA, Z. **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa oficial, 2011.

FERNANDES, J. D. C. **Introdução à semiótica**. Disponível em: <[http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8\\_4.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8_4.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2012.

FERREIRA, H. **O perfil do professor como responsável pelo “Programa Sala de Leitura” em escolas públicas de uma cidade do oeste paulista: formação docente e prática de mediação**. 2016, 370f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GIROTTI, C. G. G. S.; LIMA, E. A.; CHAVES, M. **Eventos de letramento literário na infância: o que as caixas contam....** In: SOUZA, R. J.; LIMA, E. A. de (Orgs.). **Leitura e cidadania: ações colaborativas e processos formativos**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, C. F. **A mediação docente e a formação do leitor no Programa São Paulo Faz Escola**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

HUGO, V. **Os Miseráveis**. São Paulo, Hermus, 1979.

JULIANI, A. **Campanha Ler Faz Bem estima arrecadar 20 mil livros em PP, neste ano. O Imparcial**, Presidente Prudente, 10 de março de 2015. Disponível em: <<http://www.imparcial.com.br/noticias/campanha-ler-faz-bem-estima-arrecadar-20-mil-livros-em-pp-neste-ano,4461>>. Acesso em : 13 nov. 2017.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola**. 7. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

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

LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. Vigotskii – A. R. Luria. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

PARISOTTO, A. L. V.; TREVIZAN, Z. Formação docente e ensino de leitura na educação fundamental. In: SOUZA, R. J.; LIMA, E. A. (Orgs.). **Leitura e cidadania**: ações colaborativas e processos formativos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular/Língua Portuguesa**: São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, E. T. **Unidades de Leitura**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, S. F. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

SOUZA, F. R. A arte de contar histórias na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5, n.2, p. 122 - 131, jun./jul. 2014.

SANTOS, S. B. **A Crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

TREVIZAN, Z. **O Leitor e o diálogo dos signos**. 2. ed. São Paulo: Clíper, 2002 .

TREVIZAN, Z. Contribuições da semiótica para a alfabetização do olhar. In: GEBRAN, R. A. (Org.). **Contexto escolar e processo de ensino aprendizagem**: ações e interações. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

TREVIZAN, Z.; SAMPAIO, D. L. Docência e pesquisa na educação básica: a importância da análise documental de livros didáticos. **Cadernos de Educação**, UFPEL, n. 49, p. 60-75, set./dez. 2015.

TREVIZAN; LOPES, E.S.; SOUZA, R.J. O discurso fotográfico no livro didático: representações e práticas equivocadas. **Discursos Fotográficos**, v. 11, n. 19, p. 247-272, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Saberes científicos e epistemologia da prática nos processos institucionais de formação docente e de formação de leitores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n.1, p. 237-261, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.Ufsc.br/index.php/perspectiva/artide/view/2175-795x.2017v35n1p237>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A –  
MODELO DE APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS ENVOLVIDOS  
NA PESQUISA**

1- Quando você começou a participar do projeto? O que, logo de início, agradou ou desagradou você?

---

---

---

---

2- Descreva a situação que mais tenha lhe causado prazer.

---

---

---

---

3- Qual sua frequência de leitura depois de ter conhecido o PE?

( ) MAIOR            ( ) A MESMA            ( . ) MENOR

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

---

4- Quantos livros você leu dentro do PE? Qual mais o agradou? Por quê?

Número de Livros: ( )

Obra preferida: \_\_\_\_\_

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

---

5- O que você acha da “Contação de Estória” feita pelo PE?

( ) ADORO                    ( ) GOSTO                    ( ) NÃO GOSTO



Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

6- Para você é importante conhecer o autor do livro na sessão de bate papo?

( ) SIM                      ( ) NÃO

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

7- Você prefere ler ou ouvir histórias? Ou você gosta tanto de ler quanto de ouvir histórias?

( ) LER E OUVIR      ( ) PREFIRO SÓ LER      ( ) PREFIRO SÓ OUVIR

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

8- O que você acha da “Sacola do Saber”?

( ) ADORO      ( ) GOSTO      ( ) INDIFERENTE

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Com quem participa das leituras “Sacola do Saber”?

( ) COM PAIS/IRMÃOS      ( ) COM VIZINHOS      ( ) COM OUTROS AMIGOS

Fale sobre essa participação:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

9- O que você acha da “Geladeiroteca” colocada no pátio da escola?

---

---

---

Quando participa dessa programação (Geladeiroteca)?

( ) TODO DIA      ( ) ALGUMAS VEZES      ( ) NUNCA

Sugestões: \_\_\_\_\_

---

---

---

10- Faça críticas e sugestões para melhorar o projeto:

Aspectos positivos:

---

---

---

Aspectos negativos:

---

---

---

11- Participou do concurso de leitura promovido pelo PE? Por quê?

( ) SIM      ( ) NÃO

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

12- Você lê:

( ) POR PRAZER ( ) POR OBRIGAÇÃO ( ) POR PRAZER E OBRIGAÇÃO

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

13- O PE mudou seu interesse pela leitura?

( ) SIM, MUITO INTERESSADO HOJE

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

( ) SIM, UM POUCO MAIS INTERESSADO

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

( ) CONTINUO NÃO INTERESSADO

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Fonte: CAMARGO, I. X. de, Pesquisa, 2017

**APÊNDICE B –  
ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES E  
PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROJETO DE EXTENSÃO (PEU).**

**Dados dos participantes entrevistados:** Formação acadêmica, tempo de atuação e conceito de leitura: Ver QUADRO 1 transcrito abaixo:

Sujeitos	Área de Formação Profissional	Tempo de Atuação na Escola	Conceito de Leitura	Frequência e Descrição de Materiais Lidos
G1				
G2				
G3				
P1				
P2				
P3				

Fonte: CAMARGO, I. X. de, Pesquisa, 2017.

2. Comentário sobre a proposta do Projeto de Extensão; seu conhecimento do documento do projeto e sua participação na elaboração das ações para realização do Projeto na Escola.

GESTOR(ES): \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

---

---

PROFESSOR(ES): \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Descrição das ações desenvolvidas por meio desse Projeto de Extensão e de sua equipe executora.

GESTOR(ES): \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

PROFESSOR(ES): \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Descrição das teorias que dão embasamento para práticas de formação de leitores utilizadas no PE e avaliação crítica dos efeitos pedagógicos dessas teorias no processo de formação de leitores.

GESTOR(ES): \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

PROFESSOR(ES): \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Descrição do conceito de leitura proposto pelo PE e relato sobre a relevância desse conceito para a escola e o bairro.

GESTOR(ES): \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

PROFESSOR(ES): \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

Fonte: CAMARGO, I. X. de, Pesquisa, 2017

**ANEXOS**



## ANEXO A –

## Projeto de Extensão Universitária (Leitura Campeã)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA  
**UNOESTE**  
 PRESIDENTE PRUDENTE - SP



Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária

Tel: 18 3229 2060 - Ramais: 3221 / 3224 / 3225

E-mail: proext@unoeste.br

www.unoeste.br



Campus I Rua José Bongiovani, 700 - Cidade Universitária - CEP 19050 920 - Presidente Prudente - SP - Tel|Fax: 18 3229 1000

Campus II Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro - CEP 19067 175 - Presidente Prudente - SP - Tel|Fax: 18 3229 2000

## FORMULÁRIO PRÓPRIO: PROJETO DE EXTENSÃO

Recebido pela Secretária da Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária em  
 13 de 09 de 2013  
 Assinatura do(a) Responsável pelo Recebimento: *Luciana*

Cadastramento: Processo Nº Ca 1234 / 2013

Duração Prevista para o Projeto: setembro/dezembro/2013

Carga Horária Total do Projeto: 400 horas

**I – Identificação do projeto:**

Título do projeto: LEITURA CAMPEA

Projeto em andamento.  
 Projeto novo.  
 Vínculo com a pesquisa: informe nº de cadastro na CCPq:

Unidade(s) universitária(s) proponente(s): FACLEPP

Campus: I

**II – Docente(s) responsável(is) do projeto:**

Nome(s): Augusta Boa Sorte Oliveira Klebis

Fone(s) para contato: (18) 3229 1098

E-mail(s): augusta@unoeste.br

**OBS: anexar Termo de Compromisso do Docente, preenchido e assinado em duas vias (disponível em <http://www.unoeste.br/site/auniversidade/intercambio/Formularios.aspx>).**



FORMULÁRIO PRÓPRIO: PROJETO DE EXTENSÃO

Recebido pela Pró-Reitora de Extensão e Ação Comunitária em:

07, 10, 2013

Assinatura

Recebido pelo docente responsável, para reformulação sugerida em:

1 / 1

Assinatura

Devolvido pelo docente responsável à coordenação em:

1 / 1

Assinatura

Parecer da Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária:

- Favorável  
 Não favorável

Observações: Projeto de natureza acadêmica, sem custos adicionais para o TES, dispensa apenas financeiro de R\$ 100,00, com a demanda o fechamento do relatório final, no prazo de 30 dias para a entrega do projeto.

Seleto que n de curso de engenharia.

07 de 10 de 2013

Assinatura do(a) Parecerista

Parecer da Pró-Reitoria Acadêmica:

- Favorável  
 Não favorável

Observações:

de de

Assinatura do(a) Parecerista

Encaminhado cópia do parecer final ao coordenador do curso em 29/10/13

Recebido pela Secretaria da Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária em

30 de januário de 2016.

Recebimento.

Luana Lopes  
Assinatura do(a) Responsável pelo Recebimento

Cadastramento: Processo N°: FA1234/2013.

Duração Prevista para o Projeto: janeiro/junho/2016.

**Carga Horária Total do Projeto:**

**I – Identificação do projeto:**

Título do projeto: LEITURA CAMPEÃ

- Projeto em andamento.  
 Projeto novo.  
 Vínculo com a pesquisa: informe n° de cadastro na CCPq:

Unidade(s) universitária(s) proponente(s): FACLEPP

Campus: I

**II – Docente(s) responsável(is) do projeto:**

Nome(s): Augusta Boa Sorte Oliveira Klébis

Fone(s) para contato: (18) .3229 1098

E-mail(s): [augusta@unoeste.br](mailto:augusta@unoeste.br); [itamar.x@hotmail.com](mailto:itamar.x@hotmail.com)

**IV – Temática:****A) Temática vinculada com as políticas públicas?**

- Comunicação.
- Cultura.
- Direitos Humanos e Justiça.
- Educação.
- Meio Ambiente.
- Saúde.
- Tecnologia e Produção de Trabalhos.
- Gênero, Raça e Portadores de Necessidades Educacionais Especiais.

**B) Temática específica do projeto:** Incentivo à leitura.

**V – Justificativa do projeto:** As estatísticas têm demonstrado que um dos maiores problemas do mau desempenho dos nossos alunos das avaliações externas (IDEB, ENEM, ENADE) deve-se a dificuldades de leitura e interpretação de textos de gêneros diversos. Sabemos também que a leitura é imprescindível para ampliar o universo cultural das pessoas, bem como para a formação do cidadão crítico e sensível aos problemas sociais e ambientais. No entanto, temos observado que as políticas públicas não têm sido eficazes em suas ações para o incentivo à leitura. Faltam bibliotecas, faltam recursos humanos, faltam projetos que atinjam as populações menos privilegiadas, que são as que mais sofrem com as consequências da falta de leitura. Dessa forma, justifica-se a relevância desse projeto de extensão que busca incentivar a leitura nas crianças e jovens de bairros da periferia de P. Prudente, ao promover o acesso aos vários gêneros textuais, bem como a vivências significativas com a leitura, fundamentais para uma relação afetiva com os livros.

**VI – Objetivos:**

**Objetivo geral do projeto:** Fomentar a leitura entre a população de crianças, jovens e adultos, em bairros da Periferia de Presidente Prudente, por meio da criação de uma biblioteca comunitária e pontos de leitura nas UBS, ONGs, Praças e escolas.

**Objetivos específicos do projeto:** Realizar ações para conscientizar pais de alunos das escolas parceiras e a população em geral sobre a importância de lerem para seus



filhos; Propiciar as crianças e jovens, usuárias das bibliotecas comunitárias e dos pontos de leitura, o contato com obras de boa qualidade; desenvolver ações diversas que visam a aproximação entre livros e leitores ; criar um ambiente favorável para tornar o ato de ler algo prazeroso; aprofundar a reflexão sobre a importância da leitura e os motivos que levam a prática ou não deste hábito; discutir, no curso de Pedagogia da Unoeste o papel mediador do professor no incentivo às práticas de leitura.

**VII – Metodologia geral do projeto:** Para o aprofundamento sobre a problemática o trabalho optou por uma abordagem metodológica qualitativa, que buscou fundamentação teórica e prática na produção literária de autores diversos que discutem a importância da leitura, bem como em relatos de experiências e propostas de práticas em subsídios editados pelos órgãos oficiais. A compreensão do valor da leitura para a formação humana e cidadã de crianças e jovens foi a mola propulsora para que esse projeto buscasse promover a leitura nos diversos bairros de Presidente Prudente por meio de “realização de campanhas, junto à população, para arrecadação de livros, gibis, revista; estabelecimento de parcerias com empresas e instituições diversas no apoio às ações de fomento à leitura; busca por voluntários, pais e comunidade que apoiaram o projeto; criação de uma geladeiroteca” Geladeira personalizada onde são guardados os livros”, com cerca de 200 obras que ficam à disposição dos atendidos , funcionando em duas escolas, 2 ONGs, 5 UBSs e 2 praças; contação de histórias; roda de leitura; passaporte de leitura onde os alunos registram suas experiências com os livros que leram; promoção de encontros e atividades de incentivo à leitura, envolvendo escolas, professores e familiares; aproximação entre os acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade e as reais demandas da sociedade local, ao propiciar a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos que o curso discute, por meio do envolvimento e participação efetiva em diversas ações previstas nesse projeto; criação de uma trilha com postes de ferro em uma escola da rede municipal de ensino, em cada poste são colocadas páginas de contos infantis, os contos serão trocados uma vez a cada dois meses, ao término do ano espera-se que cada usuário da trilha tenha lido 6 contos ao percorrerem o caminho; realização de concursos de leitura em uma das escolas beneficiadas, onde são poderão ser premiados os alunos que mais livros lerem, faremos a seleção de vinte obras e questões sobre cada obra, cada questão valerá 10 pontos e quem fizer mais pontos poderá ser premiado com um tablete; ao termino do ano será lançado um livro produzido pelas crianças das escolas participantes, onde são selecionadas as melhores reescritas de fábulas ou contos para fazerem parte da obra; o livro é lançado durante o Salão “do Livro de Presidente Prudente em Outubro; piquenique literário e outros eventos relacionados à literatura”.

<b>VIII – Descrição de todos participantes:</b>							
<b>Nome completo</b>	<b>Condição (assinalar X):</b>						
	<b>Coordenador</b>	<b>Pesquisador</b>	<b>Docente</b>	<b>Aluno</b>		<b>Servidor</b>	<b>Participante externo</b>
				<b>B</b>	<b>NB</b>		
Augusta Boa Sorte Oliveira Klébis	X						
Itamar Xavier de Camargo					X		
Maria José Arenales Arantes			X				
<b>OBS:</b> anexar Termo de Compromisso do Discente, preenchido e assinado em duas vias (disponível em <a href="http://www.unoeste.br/site/auniversidade/intercambio/Formularios.aspx">http://www.unoeste.br/site/auniversidade/intercambio/Formularios.aspx</a> ).							
<b>XI – Cronograma de atividades/Atuação dos participantes:</b>							
<b>Nome (listar em ordem alfabética)</b>	<b>Atividade executada</b>			<b>Data / Período</b>		<b>Instituição de Origem</b>	
Augusta Boa Sorte Oliveira Klébis	Coordenação do projeto			Janeiro a Junho/2016		UNOESTE	
Itamar Xavier de Camargo	Execução do projeto			Janeiro a Junho/2016		UNOESTE	
Maria José Arenales Arantes	Execução do projeto			Janeiro a Junho/2016		UNOESTE	
<b>X – Local(is) de realização:</b> Associação Betesda, Unidades Básicas de Saúde de Presidente Prudente, Igrejas, Associações de Bairros.							
<b>XI – Clientela:</b> Número total previsto de beneficiados: aproximadamente 1.000							
Quantos alunos bolsistas?				X Participantes da execução/organização			
Quantos alunos não bolsistas? 2				<input type="checkbox"/> Participantes da execução/organização			
<b>Perfil do público esperado:</b>							
X <input type="checkbox"/> Acadêmicos. X <input type="checkbox"/> Egressos. X Aberto ao público geral (especificar): crianças, famílias atendidas pela Associação Betesda, usuários das Unidades Básicas de Saúde e duas escolas da							

rede municipal de Presidente Prudente.

## **XII – Resultados:**

**A) Resultados esperados pelo projeto:** Podemos constatar que crianças que não tinham o hábito da leitura, por motivos diversos, hoje já leram mais de 50 livros em menos de dois anos de projeto. Já foram registrados mais 1700 empréstimos de livros e os usuários da unidade de saúde que hoje contam com uma pequena biblioteca têm a oportunidade de ler enquanto aguardam pelo seu atendimento. Dessa forma o projeto pretende ampliar seus pontos de leitura para outras unidades de saúde, bem como criar uma rede de doadores de livros entre a população, de forma que a leitura faça parte do cotidiano das pessoas, em especial de crianças e jovens, ampliando seu universo cultural e suas expectativas de futuro.

**B) Descrição da articulação do projeto com o ensino e/ou com a pesquisa e com as necessidades sociais:** Esse projeto pretende trazer para o debate, entre os acadêmicos do curso de Pedagogia, a importância da leitura tanto na formação do cidadão crítico como na formação de pessoas mais sensíveis e solidárias aos problemas sociais e ambientais. Pretende ainda, incentivar o surgimento de novas pesquisas no interior da universidade sobre o campo da leitura e da literatura, bem como oportunizar outros projetos de extensão que visem tornar a leitura uma prática frequente entre a população de Presidente Prudente.

**XIII – Formas de avaliação do projeto:** Adesão das comunidades e número de empréstimo nas Bibliotecas Comunitárias; Observação e análise de crianças, jovens e familiares nos eventos e atividades desenvolvidas pelo projeto.

## ANEXO B – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PPP DA ESCOLA PESQUISADA

FONTE: Instituição Pesquisada, 2017.

### Português:

Ao longo dos nove anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.

### Matemática:



- Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes);
- Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal;
- Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente;
- Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização, e procurar no dicionário a grafia correta de palavras.

### LEITURA

- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças;
- Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações;
- Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- Relacionar as regras de jogo à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente;
- Relacionar o gênero notícia à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente;
- Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores;
- Articular os episódios narrados em sequência temporal. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia;
- Estabelecer relações entre o texto escrito e as imagens (foto e ilustrações) quando houver;
- Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica;
- Descrever personagens e identificar o ponto de vista do narrador, reconhecendo suas funções na narrativa;

- Articular os episódios em sequência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados;
- Leitura de diferentes gêneros textuais com autonomia;
- Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto;
- Relacionar o artigo de divulgação científica à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente;
- Relacionar o poema à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente;
- Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião;
- Relacionar a lenda/mito à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente;
- Explicitar a ideia principal do artigo de divulgação científica (o que o texto fala do assunto tratado?).

### PRODUÇÃO DE TEXTO

- Revisar textos apoiados na leitura em voz alta do professor;
- Reescrever regras de jogos conhecidos a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção;
- Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem;
- Produzir verbete e textos a partir de informações coletadas em pesquisa prévia, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção;
- Produzir e/ ou reescrever texto, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção;
- Produzir novo conto de repetição a partir de modelo levando em conta o gênero e seu contexto de produção ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita;
- Revisar o conto de repetição apoiado na leitura em voz alta do professor;

- Reescrever conto tradicional a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita;

- Revisar o conto tradicional apoiado na leitura em voz alta do professor;

- Reescrever fábulas a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção;

- Produzir fábulas a partir de provérbios, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção;

- Produzir novo poema a partir de modelo levando em conta o gênero e o seu contexto de produção;

- Em duplas ou coletivamente, produzir em versos fábulas ou contos conhecidos, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.

- Propor produções nas seguintes esferas de circulação:

- **Cotidiana:** Carta de leitor, regras de jogos, E-mail, bula e relato de experiência vivido

- **Escolar:** Verbetes de Curiosidades a partir de pesquisa prévia/História em quadrinhos

- **Jornalística:** Notícia/Entrevista/Reportagem

- **Literária (prosa):** Lenda, mito, fábulas, provérbios e contos

- **Literária:** Poemas e Canções

**Atividades:** (Serão elaboradas de acordo com cada série)

- As atividades serão realizadas de forma interdisciplinar enfatizando a conscientização e que a escola é um espaço coletivo comum a todos hoje e amanhã.
- Leitura e reflexão sobre o histórico da Escola (pesquisa).
- Reflexão sobre o bem comum.
- Trabalhar higiene pessoal e do ambiente.
- Elaboração de regras.

**Avaliação:**

Será realizada de forma contínua no decorrer do desenvolvimento do projeto e trabalhos de cada ano através dos seguintes questionamentos:

- É desenvolvida atitude positiva em relação ao patrimônio escolar?
- Percebem a importância de estar em um ambiente limpo e agradável?
- Valorizam o espaço escolar?
- Conservam edificações e mobiliários?
- Preservam as áreas verdes da escola?
- Adotam atitudes de respeito com relação a utilização dos banheiros e torneiras ?

### PROJETO LEITURA: HORA DO CONTO – 1º AO 5º ANO

**Justificativa:**

Nos dias atuais, percebe-se que a leitura, o hábito de contar e ouvir histórias estão sendo substituídas por jogos no computador, conversas em chats ou mesmo por atividades passiva de assistir televisão. Preocupados com esta tendência e com o objetivo de recuperar o hábito de ouvir histórias e desenvolver o gosto e o prazer pela leitura, os professores desta unidade escolar, proporcionarão aos alunos diversos momentos para realização desta prática.

**Objetivo:**

- Recuperar o hábito de ouvir, ler e contar histórias.
- Tornar um leitor crítico e não decifrador de códigos.



**ANEXO C –  
PLANO DE ENSINO DA CLASSE SELECIONADA PARA A PESQUISA(4ª ANO)**

4º ano

Língua Portuguesa:

- Leitura e identificação de informações nos textos, apoiando-se em títulos, subtítulos, imagens, negritos, selecionando as que são relevantes, utilizando procedimentos de estudo como: copiar a informação que interessa, grifar, fazer anotações (em enciclopédias, informações veiculadas pela internet e revistas);
- Reescrita e ou produção de textos de autoria utilizando procedimentos de escritor: planejando o que vai escrever considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazendo rascunhos; relendo o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para melhorar outros aspectos – discursivos ou notacionais – do texto;
- Revisão de textos (próprios e de outros), coletivamente, considerando a coerência, coesão no texto e ortografia;
  - Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula;
  - Segmentar corretamente a palavra na passagem de uma linha para outra;
  - Dominar regularidades ortográficas;
  - Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina;
  - Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc;
  - Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção;
  - Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades;

## Componente Curricular: LINGUA PORTUGUESA

## Objetivos Gerais

Assimilar e integrar-se ao meio social em que vive, manifestando-se através da linguagem oral e escrita para expressar seus sentimentos, experiências e ideias; acolhendo, interagindo sentimentos alheios, respeitando os diferentes modos de ser e falar de cada ser vivente.

Objetivos Específicos	Conteúdo Programático	Estratégias	Avaliação
<p>Linguagem Escrita</p> <p>-Controlar a legibilidade da escrita, orientando-o, praticando exercícios de caligrafia, mas sempre respeitando a individualidade de cada aluno.</p> <p>- Orientar o educando com organizar ideias do que se vai escrever antes da produção de textos ou mediante temas propostos, fatos vivenciados, etc.</p> <p>-Produzir textos de acordo com o nível de interesse da série e do educando, utilizando a escrita alfabética e observando o correto</p>	<p>Linguagem Escrita</p> <p>1ºbimestre</p> <p>Unidade 1 e 2</p> <p>Gêneros textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Letra de canção</li> <li>•História em quadrinhos</li> <li>•Diário pessoal</li> </ul> <p>Interpretação de texto</p> <p>Língua: usos e reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Substantivos</li> <li>•Variedades linguísticas: usos de gírias.</li> <li>•O uso da letra maiúscula</li> </ul> <p>Ortografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Palavras e sílabas</li> <li>•A escrita e a separação de sílabas</li> </ul> <p>Produção textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Letra de canção</li> <li>•Página de diário pessoal.</li> </ul> <p>Sequência didática:</p>	<p>Linguagem Escrita</p> <p>-Propor a criação das seguintes oficinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Projeto Receitas (doces e salgados);</li> <li>*Bulas de remédios;</li> <li>*Projeto leitura de jornal e suas notícias, propagandas e anúncios;</li> <li>*Projeto Álbum de Poesias;</li> <li>* Projeto Diário de um sonhador,</li> <li>* Projeto Bilhetes, Cartas e Cartões;</li> <li>*Projeto confecção do "Nosso Primeiro Livro de Historinhas"</li> </ul> <p>-Compor as oficinas com diferente matérias</p>	<p>Instrumentos</p> <p>- Avaliações: - escrita Registro de observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* do comportamento dos alunos no uso do Cantinho da Leitura.</li> <li>*da assimilação e incorporação das informações sadias passadas durante as reuniões no Cantinho.</li> <li>*emprego correto das novas informações adquiridas durante a escrita das novas redações a serem feitas pelos alunos.</li> </ul> <p>- Avaliações dos trabalhos extraclasse.</p> <p>- Critério:</p> <p>Os critérios apontam</p>

<p>emprego da ortografia.</p> <p>-Produzir textos de fontes diversas de estimulação, seja de outros textos já produzidos, de fatos narrados, ocorridos, ou de histórias contadas.</p> <p>-Transformar um gênero de história lida ou contada em outro, escrevendo-a na sua nova narrativa.</p> <p>-Buscar a eficácia, a correção da escrita, o melhor emprego das palavras, a correta grafia e ortografia e atitude crítica através da revisão de textos escritos por outros alunos ou alheios.</p> <p>-Valorizar a cooperação como forma de dar qualidade ao texto (ética).</p> <p>-Substituir o uso excessivo de "e", "ai", "dai", "então", etc., pela introdução de conetivos adequados à linguagem escrita</p> <p>Língua: usos e reflexões</p> <p>-Assegurar a adequação, coerência, coesão e correção na produção de textos.</p> <p>-Na leitura, respeitar os sinais de pontuação e demais, com desenvoltura,</p> <p>-Entender e seguir as regras básicas de pontuação. (colocação de vírgulas, observações sobre</p>	<p>ortografia</p> <p>Sequência didática: Produção e destino do lixo 2ºbimestre</p> <p>Unidade 3 e 4</p> <p>Gêneros textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Blog</li> <li>•Carta pessoal</li> <li>•Fábulas</li> </ul> <p>Interpretação de texto</p> <p>Língua: usos e reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Linguagem informal na escrita</li> <li>•Palavras que acompanham o substantivo: adjetivos e artigos</li> <li>•Gênero e número: concordância com: o substantivo</li> <li>•Aumentativo e diminutivo: usos</li> <li>•Verbo como marcador de tempo</li> <li>•As pessoas do verbo</li> <li>•Pronomes pessoais</li> </ul> <p>Ortografia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Estudo da palavra: sílaba e sua tonicidade</li> <li>•Final das palavras: IL ou IU?</li> </ul> <p>Produção textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Blog</li> <li>•Carta pessoal</li> </ul> <p>Projeto didático: confabulando com fábulas.</p> <p>3ºbimestre</p> <p>Unidade 7 e 8</p> <p>Gêneros textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Conto popular</li> <li>•Mapa e roteiro de passeio</li> </ul> <p>Interpretação de textos</p> <p>Língua: usos e reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Uso de palavras de ligação</li> <li>•Marcas da fala</li> <li>•Uso do verbo no imperativo</li> </ul>	<p>de consulta, onde alunos e biblioteca da escola possam trazer livros paradidáticos, revistas, jornais, recortes, etc, para composição do acervo do Cantinho de leitura.</p> <p>Língua: usos e reflexões</p> <p>-Na prática, a gramática será desenvolvida através de:</p> <p>c) atividades que estejam inseridas em textos para reflexão e comparação,</p> <p>d) atividades com palavras não vinculadas a textos.</p> <p>Exemplos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*formar ou completar frases empregando as regras gramaticais.</li> <li>* separar sílabas</li> <li>*listar palavras com determinado sinal gráfico,</li> <li>*ditado e auto ditado de palavras envolvendo grupos consonantais, acentuação, etc.</li> <li>*dominó de palavras,</li> <li>*busca de palavras iguais em textos de revistas e jornais,</li> <li>-Ordenação alfabética de grupos de palavras</li> <li>-Pontuar frases e textos.</li> </ul> <p>Ortografia</p> <p>-Na prática, a ortografia será desenvolvida através de:</p>	<p>o essencial que se espera que o aluno desenvolva:</p> <p>-Na linguagem escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*escrever textos com parágrafos e ortografia aceitáveis, utilizando alguns recursos do sistema da gramática e da pontuação,</li> <li>*produzir textos considerando suas características.</li> </ul> <p>Gênero e empregando elementos coesivos básicos da linguagem escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*revisar os temas básicos objetos de aprimoramento,</li> <li>*escrever textos básicos considerando o sei leitor quanto a idade, sexo, etc.</li> </ul>
---	---	--	--



<p>a não colocação de vírgulas entre sujeito e o verbo, e entre o verbo e seu complemento).</p> <p>-Aprender as regras gerais e básicas relacionadas a tonicidade (acentuação).</p> <p>-Separar corretamente as sílabas das palavras, numa situação de cópia ou produção de textos.</p> <p>- Ortografia</p> <p>-Reforçar a ordem alfabética do sistema de escrita em português.</p> <p>- Tomar ciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem esforço de memorização.</p> <p>-Diferenciar o que deve ser automatizado o mais cedo possível dos aspectos da escrita que pode ser objeto de consulta ao dicionário.</p> <p>-Aprender as formas ortográficas mais frequentes na escrita.</p>	<p>Ortografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Final das palavras: EU,ÉU e EL</li> <li>•Com que letra se escreve: S ou Z?</li> </ul> <p>Produção textual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Reconto de conto</li> <li>•Roteiro de passeio pela escola</li> </ul> <p>4ºbimestre</p> <p>Unidade 5 e 6</p> <p>Gêneros textuais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Textos informativos</li> <li>•Conto de suspense</li> <li>•Textos jornalísticos</li> </ul> <p>Interpretação de texto</p> <p>Língua: usos e reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Pronomes</li> <li>•Pronomes possessivos</li> <li>•Pronomes demonstrativos</li> <li>•Pontuação e entonação</li> <li>•Verbo e o uso do tempo passado nas histórias.</li> </ul> <p>Ortografia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Letra X com som de S</li> <li>•Os sons da letra X</li> <li>•Final das palavras OU ou OL ?</li> </ul> <p><b>Produção textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Texto informativo</li> <li>•Contos de mistério</li> <li>•Roda de histórias</li> </ul> <p>Sequência didática: produção de finais de conto e outras versões de conto.</p> <p>Sequência didática: Mudança de foco narrativo, tempo e lugar.</p>	<p>a)atividades que estejam inseridas em textos para reflexão e comparação,</p> <p>b)atividades com palavras não vinculadas a textos.</p> <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*formar ou contemplar frases,</li> <li>* separar sílabas,</li> <li>* listar palavras,</li> <li>*ditado e auto ditado de palavras envolvendo grupos consonantais,</li> <li>* cruzadinhas</li> <li>* caça-palavras,</li> <li>*dominó de palavras,</li> <li>*busca de palavras iguais em textos de revistas e jornais,</li> <li>*pronúncia e escrita de palavras sugeridas pela professora e grafadas na lousa por alunos previamente selecionados.</li> </ul>
---	--	---

Componente Curricular: ARTE

Objetivos Gerais



## ANEXO D –

## MATÉRIA SOBRE A IMPORTANCIA DOS LIVROS NA VIDA DE UM EX-PRESIDIÁRIO PUBLICADA NO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO

**RESUMO** Hoje com 37 anos, Itamar Xavier Camargo é professor de artes, aluno de mestrado, dá palestras e até escreveu livro. Mas sua realidade já passou bem longe do ambiente acadêmico. Parou de estudar aos 13, se envolveu com drogas e só foi concluir o supletivo após cumprir pena por assalto. Desde 2011, comanda o projeto Leitura Campeã, que já arrecadou cerca de 20 mil livros e criou 11 bibliotecas na região de Presidente Prudente (SP).

(144) Depoimento a

SARAH MOTA RESENDE  
DE SÃO PAULO

Cresci numa favela de São Paulo. Adorava assistir TV na casa dos vizinhos, já que na minha não tinha. Outra diversão era brincar na água que descia pelos córregos nos dias de chuva, mesmo com todo o lixo e esgoto. Parecia aqueles toboáguas que achava que nunca iria ver na vida.

Tinha seis anos quando testemunhei um assassinato pela primeira vez. Estava na mercearia do bairro quando ouvi os tiros. Ensanguentado, vi o homem agonizar no chão até parar de respirar.

Meus pais eram moradores de rua —ele era alcoólatra, e ela sofria de transtornos mentais. Fui criado por um casal de tios que brigava diariamente. Além de insultá-la, ele também batia nela. Nunca presenciei nenhum tipo de afeto entre eles.

A vida infeliz que minha tia levava fazia com que me tratasse com impaciência e intolerância. A forma como somos criados tem influência sobre o adulto que nos tornamos, mas as escolhas que me levaram pelo caminho que tomei sempre foram minhas.

Na casa deles tinha o que comer e foi lá que aprendi a tomar banho todos os dias. Mas o convívio com meus tios foi piorando. Fui crescendo enquanto eles perdiam o controle sobre mim. Aos 13 anos, fui morar com a minha avó.

Consegui um emprego como office boy, mas não me sentia motivado. Logo depois, conheci uns rapazes que me perguntaram se eu já tinha usado droga. Menti que sim, para ser aceito. Queria pertencer a um grupo.

Conheci traficantes e fui me afastando do convívio social. Passava dias sem dormir, usava todo o tipo de droga e já quase não via minha avó. Comecei a precisar vender o que tinha para sustentar meu vício. Me desfiz de sapatos, roupas e, quando não tinha mais nada, passei a roubar.

Detido pela primeira vez



ex-presidiário e que hoje atua em projetos de educação

› dias melhores

MINHA HISTÓRIA ITAMAR XAVIER CAMARGO, 37

# RATO DE BIBLIOTECA

Após assaltar, ser preso e baleado e passar anos na cadeia, ex-office boy se apaixona pela leitura, faz mestrado, vira professor e cria bibliotecas

aos 16 anos, fui para a Febem [atual Fundação Casa]. Dormíamos amontoados, com os pés na cabeça do outro.

Lá dentro, só enxergávamos o dinheiro que traficantes e criminosos ganhavam e

tudo mais que não parecia ser possível de conseguir com trabalho honesto. Mas, nos períodos de ócio, comecei a tomar certo gosto pela leitura. Foi quando conheci um professor de artes que me in-

centivou a aprender algumas técnicas de pintura.

Um dia, durante uma rebelião, fugi. Me senti como um herói. As mulheres pareciam se atrair em meus braços. Para quem está na periferia, é

bacana ser criminoso.

Do lado de fora do muro, deixei os livros e voltei para o crime. Tentei assaltar um casal e fui baleado pelo homem, que era policial. Mesmo ensanguentado, consegui fugir e me esconder.

Quando me recuperei, senti olhares de admiração me cercando, o que satisfazia a carência que sentia. Era conhecido, e a polícia queria me pegar de qualquer jeito. Aos 22 anos, fui preso por assalto a mão armada e formação de quadrilha. Cumpri a minha pena no interior de SP.

Estar preso é como viver um dia interminável. Tiram sua liberdade, e você fica dias sem aprender nada. É um pesadelo, no qual sair em liberdade é como acordar.

E quando a gente sai, tem a sensação de que tudo ainda está como quando deixamos. Acompanhando a crise dos presídios, vejo que a situação dos encarcerados não é nada muito diferente do que eu vivi. Muitos não sabem nem ler e saem sem nenhuma formação ou perspectiva de vida.

Vi morte, vi brigas, apathei, conheci os maiores integrantes de facções criminosas. Dormi sem roupa no chão das celas, sem colchão. Mas foi na prisão que vi um rato de biblioteca. Cumpri minha pena, em torno de cinco anos, e fui solto em Presidente Prudente, onde vivo até hoje.

Em liberdade, fiz um supletivo e logo depois ganhei uma bolsa de estudos para cursar pedagogia. Decidi que queria mudar. Recentemente, revi amigos de 20 anos atrás que não saíram do lugar. Acho que as pessoas precisam mudar diariamente. Precisam viver um processo de transformação diário. A todo momento, precisamos ser alguém novo.

Passei dias da minha vida preso, baleado em uma cama de hospital ou usando droga. Hoje curso mestrado em educação e sou professor.

Além de ministrar palestras para egressos do sistema penitenciário, suas famílias, e estudantes de ensino médio e superior, toco projetos de incentivo à leitura arrecadando livros para escolas e comunidades —desde 2011, já foram mais de 20 mil.

Não me reergui da noite para o dia. Esse processo deveria começar no período de detenção, mas lá o único interesse é punir e parece que tudo é feito para dar errado. Mesmo assim, superei as adversidades e mudei de vida para transformar outras.

SEMANA DO CONSUMIDOR

ADIAS 48

ar condicionado

TEM AR CONDICIONADO SAMSUNG

adias.com.br 0800 156611