



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Fabiana da Silva Matos

**Os sentidos da leitura nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: o projeto de  
leitura escolar (PLE)**

Rio de Janeiro

2020

Fabiana da Silva Matos

**Os sentidos da leitura nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: o Projeto de Leitura  
Escolar (PLE)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M433 Matos, Fabiana da Silva.  
Os sentidos da leitura nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: o projeto de  
leitura escolar (PLE) / Fabiana da Silva Matos. – 2020.  
111 f.

Orientador: Raquel Goulart Barreto.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Escolas públicas – Teses. 3. Salas de leitura – Teses.  
I. Barreto, Raquel Goulart. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37::02

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Fabiana da Silva Matos

**Os sentidos da leitura nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: o Projeto de Leitura  
Escolar (PLE)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre, ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação, da Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 16 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Goulart Barreto  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Giselle Martins dos Santos Ferreira  
Faculdade de Educação - UNESA

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Fernando Cesar Ferreira Gouvea  
Faculdade de Educação - UFRRJ

Rio de Janeiro

2020

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação aos meus amigos de ontem, de hoje e de sempre, que me estenderam a mão e alicerçaram todo o meu caminhar. Sem vocês, isso não seria possível.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me manteve sã, ou próxima disso, em um momento muito difícil de pandemia.

À Raquel Goulart Barreto, pela competência, pela seriedade, pelo compromisso e pela dedicada atenção que teve comigo e com o meu trabalho.

Aos professores participantes da banca examinadora, pela disponibilidade e por dividirem comigo suas contribuições.

A todos os integrantes do grupo de pesquisa, Educação e Comunicação, pelo grande aprendizado.

Às professoras supervisoras, coordenadoras e licenciandos do PIBID-UFRJ/Literaturas, pelos desafios enfrentados coletivamente, pelas reflexões e pelo compromisso com o ensino de leitura na escola.

À Isa Martins, um dos maiores presentes que o PIBID me deu, pelas trocas, broncas, incentivos e, sobretudo, pela amizade. Você fez toda essa caminhada ser um pouco mais fácil.

À Gabrielle Nascimento, por estar sempre disposta a me ajudar e por sempre me fazer ver além.

À minha família e aos meus amigos, por compreenderem minha ausência e me incentivarem a prosseguir.

Ao Charles, por estar sempre presente.

A todos os professores do Estado, por persistirem na difícil tarefa de formar leitores.



*Ricardo Siri Liniers*

## RESUMO

MATOS, Fabiana da Silva. Os sentidos da leitura nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Este trabalho busca analisar o Projeto de Leitura Escolar (PLE), da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro, as concepções de leitura que o norteiam e as condições dos Agentes de leitura e dos professores de Língua Portuguesa para a formação do leitor. Em uma perspectiva discursiva, busca examinar as Orientações Metodológicas do PLE, além do discurso dos professores (de Língua Portuguesa e Agentes de leitura) da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Dessa forma, busca-se dimensionar, primeiro, o lugar da leitura na sociedade, sendo ela desigual, não há uma democratização da leitura, isso só poderá ocorrer quando acabar a desigualdade social. Diante desse cenário, o foco se volta para a escola porque, para a maioria da população, ela é o único espaço de acesso à leitura, principalmente a literária. Percebe-se, então, que o ensino de leitura carrega uma grande contradição. Apesar de ser extremamente importante, interferindo na vida da escola, não está no centro da preocupação curricular. Além da falta de condições de trabalho, os professores de Língua Portuguesa deparam-se com currículos que estão voltados mais para as avaliações externas. Ainda predominam velhos modelos de leitura e uma concepção instrumentalista da linguagem. No que diz respeito ao PLE, voltado aos Agentes de leitura, o projeto não dá subsídios para que os profissionais trabalhem a leitura de forma a promover a formação do leitor porque é um apanhado de ideias pouco desenvolvidas. Conclui-se, assim, que é necessário formar adequadamente os agentes de leitura para trabalharem com a formação do leitor e que somente se houver um trabalho sistemático, que valorize a multiplicidade de sentidos e que seja ancorado em conceitos teóricos e metodologicamente adequados, será possível alcançar mais estudantes, promovendo experiências mais transformadoras.

Palavras-chave: Formação do leitor. Escola Pública. Sala de Leitura.



## ABSTRACT

MATOS, Fabiana da Silva. The meaning of literature in Rio de Janeiro's state schools: the project of academic literature. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This work aims to analyze “The school reading project” (Projeto de Leitura Escolar) from “State educational secretary of Rio de Janeiro” (Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro), the guiding reading conceptions, the conditions of reading agents and of the Portuguese language teachers to the reader formation. By a discursive perspective it aims to examine the methodological orientations of this project, but also the discourses of Portuguese language teachers and reading agents of State network of Rio de Janeiro. So, primarily, it seeks to size the place of reading in society, that being unequal, it can't be democratic, something only attainable with the end of social inequalities. Before this scenario, the focus falls on the school because for the majority of population it is the only reading access place, chiefly literary reading. It is observed that reading training holds a big contradiction. Despite being extremely important, even to school life, it is not a central curricular concern. Not to mention working conditions, the Portuguese language teachers have to deal with curriculums oriented to external evaluations, old reading models and instrumental language conceptions that still prevails. With respect to this project and the reading agents, it does not offer the required assistance that allow the workers to promote reading training, because it is a bunch of undeveloped ideas. It is concluded that is necessary to train properly the reading agents in order to promote the reader training and that only by a systematic work, that values multiples senses and is based on solid theoretic and methodological concepts, it will be possible to achieve more students and realize transforming experiences.

Key-words: reader formation, public school, reading room.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - As nove atitudes que impactam a Sala de Leitura .....	55
Quadro 1 - Organização .....	56
Quadro 2 - Liberdade .....	56
Quadro 3 - Acolhimento .....	56
Quadro 4 - Criatividade.....	57
Quadro 5 - Convívio .....	57
Quadro 6 - Mobilização .....	57
Quadro 7 - Divulgação.....	58
Quadro 8 - Avaliação .....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AD	Análise de Discurso
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cap	Colégio de Aplicação
CBBDD	Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DP	Discurso Pedagógico
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desempenho da Escola Pública
INAF	Índice Nacional de Analfabetismo funcional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLE	Projeto de Leitura Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PPP	Projeto Político e Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO - AUTOBIOGRAFIA DA LEITORA</b> .....	11
1	<b>LEITURA, LEITURAS</b> .....	18
1.1	<b>Leitura e democratização</b> .....	18
1.2	<b>Leitura literária na escola por quê?</b> .....	22
1.3	<b>O ensino de leitura</b> .....	28
1.4	<b>O lugar do professor no ensino</b> .....	35
1.5	<b>O lugar oficial da leitura: Projeto de Leitura Escolar (PLE)</b> .....	39
2	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	41
2.1	<b>Trajectoria da pesquisa</b> .....	41
2.2	<b>O ciclo de políticas</b> .....	44
2.3	<b>Análise de discurso (AD) e Análise de discurso Crítica (ADC)</b> .....	46
3	<b>PROJETO DE LEITURA ESCOLAR (PLE), AGENTES E SUJEITOS</b> .....	52
3.1	<b>Projeto de Leitura Escolar (PLE)</b> .....	53
3.2	<b>Biblioteca escolar</b> .....	60
3.3	<b>Sala de leitura</b> .....	62
3.4	<b>Os Agentes de leitura</b> .....	65
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	69
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	72
	<b>ANEXO A – Fundamentação da proposta pedagógica da Sala de Leitura</b> .....	75
	<b>ANEXO B – Resolução nº 14 de Julho de 1984</b> .....	81
	<b>ANEXO C – Resposta de Agentes de Sala de Leitura e de Professores de Língua Portuguesa</b> .....	86
	<b>ANEXO D – PLE</b> .....	96

## INTRODUÇÃO - AUTOBIOGRAFIA DA LEITORA

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora, acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado.

*Guimarães Rosa*

Não há como discordar de Guimarães, contar é mesmo muito dificultoso. Ainda mais para mim que tendo a esquecer as coisas superficiais e mais ainda as profundas. Preciso fazer um grande esforço quando, em alguma ocasião, sou obrigada a consultar as minhas memórias, mas é importante mostrar o meu percurso como leitora para entender a minha trajetória como professora e como pesquisadora.

Tentando recordar quando a leitura entrou na minha vida, a primeira lembrança que aparece não é a do primeiro livro lido por/para mim, mas o do não lido. Na verdade, dos não lidos. Eu devia ter cinco ou seis anos, lembro que minha mãe chegou em casa com uma sacola cheia de revistinhas da *Turma da Mônica*. Curiosa, abri a sacola e, sem saber ler, pedi que minha mãe lesse para mim. Ela se recusou e me mandou não mexer na sacola. Não me lembro de ter ficado zangada, de reclamar, de ter surgido um espírito vingador ou algo parecido. Eu não fazia ideia do que era aquilo, mas, assim que aprendi a ler, comecei a comprar revistinhas com moedas que pegava escondida de meu pai.

Como não consigo contar a história alinhavada, com começo, meio e fio, faço como o Riobaldo de Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: veredas*, conto como “um álbum de retratos, cada um completo em si mesmo, cada um contendo o sentido inteiro.”

Voltando às imagens, pensando ainda na questão da leitura, vejo que quem exerceu o papel de orientador, conselheiro e começou a me fazer querer ler, pois colocou uma pulga atrás da minha orelha, foi um canal de TV, mais precisamente a Mtv. Era a Mtv que “me dizia” o tempo todo para eu desligar a TV e ir ler um livro. Toda vez que a programação era interrompida por longos minutos e aparecia uma vinheta com essa solicitação, dúvidas surgiam: Por quê? Por quê? Por quê?

Por que ler um livro? Qual importância disso? Por que a Mtv, uma emissora pequena, faz isso e a Globo não? O ibope não é importante? E se todos decidirem ler, ninguém vai assistir TV. Isso seria bom para Mtv?

Essa vinheta somada a dois outros programas, *Pé da letra* e *Debate Mtv*, puseram meus pezinhos em Letras sem que eu fizesse ideia. O *Pé da letra* apresentava o clipe com legenda em inglês num dia e no outro trazia o mesmo vídeo com a legenda em português. Eu gravava tudo e, como passatempo, copiava letra e tradução no caderno. Foi assim que aprendi um pouco de inglês, o que foi suficiente para conseguir responder as questões no vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O “Debate Mtv”, como o próprio nome já diz, debatia temas polêmicos. Havia um grupo para defender, outro para atacar e o mediador para apaziguar os ânimos ou para esquentar mais. O que me fascinava no programa eram os argumentos do grupo, eram tão bons que não sabia de que lado eu ficava. Queria saber tanto quanto os participantes, queria falar tão bem quanto eles. Como eles sabiam tanto? Perguntava-me.

Nessa época, já não lia muito quadrinhos, estava no clima revistinhas *teen* tais como *Querida*, *Capricho*, *Toda Teen* e, a preferida, *Meu amor*. E por que a *Meu amor* era especial? Porque havia poesia nela. Havia uma seção que ora trazia poemas dos leitores ora trazia poemas dos escritores famosos. Eu copiava todos os poemas que me agradavam. E assim conheci, sem querer, Drummond:

Memória  
Amar o perdido  
deixa confundido  
este coração.

Nada pode o olvido  
contra o sem sentido  
apelo do Não.

As coisas tangíveis  
tornam-se insensíveis  
à palma da mão

Mas as coisas findas  
muito mais que lindas,  
essas ficarão.

Penso em como fui bem alfabetizada numa escola pública, algo que parece ser mais difícil nos dias de hoje, e em como em nenhum momento li um livro no Ensino Fundamental. Sei que fazia redações, sei que fui elogiada na escola por uma redação que fiz baseada em um filme de cachorro que vi - antes mesmo de existir um Marley & eu, existiu um Bud e eu -, mas não me lembro de nenhum livro ou história contada pela professora, só da cartilha de alfabetização. Apenas.

Salto, então, motivada pela Mtv, para o meu primeiro livro. Comprei numa banca de jornal. Era um exemplar dessas coleções que os jornais costumam fazer até hoje. O livro que

tinha à venda era *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Comprei-o. Gostei da sensação de ter um livro, pouca gente tinha. Gostei do livro em si. Ele era de capa dura, parecia um livro de gente inteligente. Lembro de querer fazer a coleção e de pensar que esse seria o primeiro de muitos. Lembro, também, de não ter conseguido ler uma vírgula e de ter deixado o livro guardado no armário por mais de um ano, antes de voltar a pegá-lo.

Não li *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Não me lembro de ter ficado frustrada com isso também. A linguagem era muito difícil. Pensei que havia livros que não davam para entender mesmo. Entretanto, a sementinha já estava plantada e, no Ensino Médio, procurei a biblioteca da escola para pegar alguns livros “fáceis”.

Li uns de Mitologia e outros da Agatha Christie. Lembro que a biblioteca ficava fechada, mas, quando solicitado, abriam para pegarmos um livro. Certo dia, uma funcionária da escola foi à minha sala, atrás de um romance que eu não tinha entregue. Não foi constrangedor porque estava com ele na mochila. Iria entregá-lo no recreio. Mas poderia ter sido uma vergonha, pensando agora.

E falando nesse controle de livro, recordo que tentei fazer cadastro na biblioteca pública que tinha ao lado da escola e quase não consegui porque não tinha um telefone fixo em casa. Naquela época, na Rocinha, quase ninguém tinha. Por pouco não desisti. Passei meses tentando e só me cadastraram porque consertaram o orelhão que ficava em frente a minha casa e foi esse o número que coloquei. Fui aceita com uma certa desconfiança. Essa biblioteca tinha um acervo maior e, depois de ter lido vários livros “facinhos”, voltei a Machado de Assis. E qual não foi minha surpresa quando consegui entendê-lo.

Já na faculdade, tive acesso a vários livros interessantes. Embora a leitura deles fosse para fazer trabalho, tive prazer em ler muitos deles. Alguns se tornaram especiais justamente por causa do trabalho, uma história por trás da história.

Meu primeiro seminário, no primeiro período, foi comparando a *Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, com o clipe *O salto*, do Rappa. Os integrantes do grupo são meus amigos até hoje. Em um outro trabalho, comparei *Ensaio sobre a Cegueira*, de Saramago, à música *Quatro vezes você*, do Capital Inicial, e o poema *A máquina do mundo*, de Drummond. Em um outro, comparei *A moreninha*, de Alencar, com Malhação, o que gerou polêmica na classe.

Viajava nos trabalhos, eu sei. Mas nenhum professor jamais reclamou e as minhas notas eram boas e, como é perceptível, sendo minha grande influenciadora, a TV estava sempre presente, seja através de música, de novelas e desenhos. O que não estava presente era como eu trabalharia esses textos em sala de aula. Não pensei nisso em nenhum dos meus trabalhos e isso nunca me foi questionado pelos professores da Faculdade de Letras.

Discutíamos os gêneros textuais, aprendemos a não usar o texto como pretexto, mas um trabalho mais elaborado com os romances, por exemplo, não houve, a não ser no estágio, no Colégio de Aplicação (CAp) da Uerj, numa turma de 6º ano. E entre o CAp-UERJ e os demais colégios estaduais há uma grande diferença.

Pensando na vida de leitora hoje, continuo vendo mais TV do que o necessário e leio menos do que desejo e deveria. Não gostaria de usar nem a vida corrida do professor nem a falta de tempo para justificar as poucas leituras de livros feitas, mas não é possível. Isso influencia bastante. Muitas leituras, nesse pouco tempo que temos, são feitas para o trabalho e não por querer, por prazer, infelizmente.

No Ensino Médio, tive poucas indicações de livros. Lembro somente de interpretações de textos curtos que, mesmo assim, valeram muito. Nessa época, bons professores me incentivaram a buscar mais. Graças a uma professora de Literatura, Letícia, eu desejei fazer Letras: Português e Literaturas.

Concordo com Teresa Colomer (2007) quando diz que o trabalho da escola não resulta inútil, que ele acaba por ampliar o acesso dos cidadãos à literatura/leitura e que a questão da leitura traz complexidade e desafios que somente um trabalho conjunto entre escola e instâncias sociais tais como família, bibliotecas, promotores de leitura, etc. pode mudar.

No atual sistema educacional que temos, a escola não consegue, na maioria das vezes, formar leitores. Mas há muitos professores que, apesar das dificuldades, contribuem para o ensino de leitura, quando têm formação adequada para isso.

Nesse sentido que a proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup> Português/Literaturas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), de formar o leitor literário na escola, me caiu como uma luva.

Com apenas dois anos de formada, ainda às voltas com todas as dificuldades de transpor para as aulas o que aprendi na faculdade, candidatei-me, na minha escola, para ser supervisora do PIBID. O meu trabalho consistiria, eu acreditava no início, em somente receber 05 licenciandos da Faculdade de Letras da UFRJ na minha sala de aula e, em troca, eu teria uma direta e imediata construção de trabalho com a Universidade, pois essa relação sempre me pareceu interessante.

---

<sup>1</sup> “O Pibid é um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acessado em: 08 de jan. de 2021



Entretanto, essa experiência me deu um arcabouço para pensar o lugar da leitura na escola e também para refletir sobre o ensino de leitura na escola para além do sentido único. Ele me ajudou a perceber os sentidos outros que estão circulando e que não vão ter chance de circular se não ouvirmos os estudantes.

A proposta de trabalho da equipe de que participava tinha seu foco na formação de leitores literários e, para isso, o grupo promovia oficinas de leitura. No primeiro ano de projeto, as oficinas aconteciam no contraturno das minhas aulas, mas tivemos alguns problemas, por isso, nos anos seguintes, elas passaram a acontecer nos tempos de aulas cedidos por mim.

Com base em pressupostos teóricos e metodológicos debatidos semanalmente, nosso grupo buscava recuperar, em primeiro lugar, o sentido de ler para os alunos, trabalhando, por isso, numa direção diversa da que costuma ser adotada na escola, e em que a participação efetiva no diálogo sobre os textos entrava como ingrediente necessário do processo de aprendizagem da leitura literária.

Também entravam em pauta, nas reuniões semanais, os desafios que a escola apresentava. Quando fizemos as oficinas no contraturno, por exemplo, entrávamos no tempo vago de uma turma todas as terças-feiras e, por isso, tivemos muitos problemas não só com os alunos, que queriam ir embora e não ficar na oficina; mas também com a escola que ora dispensava a turma ora colocava professor no tempo sem nos avisar, mas, apesar de todos os conflitos, fizemos boas discussões nessa turma sobre a função da escola, o que culminou num vídeo, paródia do Jornal Nacional, feito pelos próprios estudantes.

Foi menos conflituoso, mas ainda desafiador, quando as oficinas passaram a ser nas minhas aulas. De seis tempos, eu cedia dois para o PIBID. Selecionamos crônicas, texto mais curtos, pois assim eles fariam a leitura do texto inteiro e conseguiríamos discutir os temas abordados: preconceito social, racial e de gêneros. A ideia era fazer os alunos refletirem sobre o entorno, sobre a realidade que os cercava. As oficinas não renderam e os alunos se mostraram resistentes. Alguns não queriam mais discutir esses temas e tinham todo o direito de não querer.

Por isso, no ano seguinte, mudamos a proposta. Em nossas reuniões de planejamento semanais, decidimos trabalhar com contos. Começamos com os contos policiais, passamos pelos de terror e terminamos com um conto de fadas na versão antiga, e os resultados foram bem positivos. As minhas duas turmas, de primeiro ano do Ensino Médio, se deixaram envolver pelos textos e leram até textos longos, alguns com 10 páginas ou mais, sem reclamar. No início, se assustavam com o tamanho, mas quando o licenciando começava a ler, os alunos acompanhavam e, se ele se perdia, os próprios estudantes mostravam o ponto certo, o que demonstrava que estavam atentos.

Os contos policiais foram os que mais divertiram os estudantes que, antes do término da leitura, já tinham os seus suspeitos. Os de terror os tiraram da zona de conforto. Estavam acostumados com finais bem definidos, com a resolução da história de todos os personagens, e com finais felizes. Assim, reclamaram por o texto deixar o final em aberto, para o leitor imaginar, e por a professora e os licenciandos não terem a resposta correta. Havia muitos sentidos possíveis e, portanto, muitas respostas eram aceitas. Não estavam acostumados.

O medo e as tentativas de achar o suspeito fizeram com que a turma interagisse entre si e com os próprios licenciandos. Uma piscadinha orgulhosa, sinalizando que achou o assassino, ou uma careta, nos momentos mais tensos, era suficiente para gerar o riso no outro e a troca de experiências. Ao final de uma oficina de terror, que era a versão de uma lenda urbana, vários alunos começaram a contar as histórias de terror que circulavam pelas ruas que moravam. Foi muito motivante ver todos participando. O meu arrependimento foi não ter gravado, aquelas histórias dariam um livro. Ainda estava para nascer a pesquisadora aqui presente.

Toda essa experiência me mostrou que os alunos gostavam sim de ler, embora dissessem que não. O que faltava eram condições para isso. Acredito que o PIBID conseguiu trabalhar a leitura na escola por três razões: a) o próprio projeto trazia o material, havia cópias de textos para todos os alunos, diferente da escola, que possui apenas um exemplar de cada livro na biblioteca e não há como tirar xerox de absolutamente nada, o que prejudica o compartilhamento do texto; b) havia tempo para preparar as oficinas, escolher os textos, todo o planejamento era feito em equipe, atentando para a peculiaridade de cada turma e, ainda, trocávamos experiência, visto que o projeto todo era composto por 5 escolas, 5 professores supervisores, 24 licenciandos e duas coordenadoras; e c) as oficinas não estavam presas ao Currículo Mínimo<sup>2</sup>

Após deixar o PIBID, depois de 4 anos desse trabalho pedagógico coletivo, continuei e continuo com práticas de leitura na minha sala de aula, mas todas as despesas com o material são pagas por mim. Além disso, acaba sendo muito solitário, porque cada professor trabalha do seu jeito, em sua sala, não tendo, portanto, troca entre nós.

Por desconhecer a existência do projeto oficial de leitura das escolas estaduais do Rio de Janeiro, mesmo sendo professora da rede desde o ano de 2010, o que soa um pouco incoerente, veio-me, então, a motivação de pesquisá-lo e analisá-lo.

---

<sup>2</sup> “O Currículo Mínimo serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre” SEEDUC. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820> . Acessado em: 16 de set. de 2016.

Os professores de Língua Portuguesa são constantemente cobrados por melhores notas dos estudantes nas avaliações externas. Entretanto, o que a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro faz, em termos de políticas públicas, para que o ensino de leitura melhore na escola?

Nesse sentido, este estudo analisará: a) o **Projeto de Leitura Escolar (PLE)** da SEEDUC/RJ; b) as concepções de leitura que o norteiam; e c) as condições de trabalho dos Agentes de leitura e dos professores de Língua Portuguesa/Literatura para a formação do leitor na escola.

Eu tive, por mais irônico que seja, a Mtv para me influenciar e me motivar a ler. Pude pegar algumas moedinhas do meu pai para comprar livros. Entretanto, muitos estudantes só têm a escola. Dos tempos que eu sentava nas carteiras escolares para cá, muita coisa mudou, mas, na escola, não houve muita mudança em relação ao ensino de leitura.

A fim de contribuir para essa questão, na verdade grande desafio, o presente trabalho está dividido em três capítulos.

No primeiro, busco dimensionar o lugar da leitura na nossa sociedade e contextualizar a questão nas práticas escolares.

No segundo, como referencial teórico-metodológico, trabalho a partir de conceitos e pressupostos de Eni Orlandi, Fairclough e Stephen Ball. O Ciclo de política, de Ball, Bowe e Gold, permite analisar, de forma contextualizada, os programas e políticas educacionais desde sua formulação até sua implementação. Os autores, segundo Mainardes (2006), indicam que o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais fazem dos textos políticos na prática. O que nos remete tanto às condições de produção formuladas por Eni Orlandi (2015, p. 29), que diz que “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções do sujeito”, quanto a Fairclough, que entende o discurso como prática social indissociável das demais, como modo de ação. Portanto, a associação do ciclo de políticas à análise do discurso contribuirá na reflexão sobre as políticas educacionais no que diz respeito ao ensino de leitura.

Por fim, no terceiro capítulo, faço a análise discursiva do Projeto de Leitura do Estado (PLE), das concepções de leitura que o norteiam, além das condições de trabalho dos Agentes de leitura e dos professores de Língua Portuguesa/Literatura para a formação do leitor na escola, tendo as respostas de alguns questionários também como material de pesquisa, reflexões e críticas.

## 1 LEITURA, LEITURAS

### 1.1 Leitura e democratização

(...) em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

*Freire, 2011, p. 17*

Há anos, muitos professores, particularmente os de Língua Portuguesa, se esforçam na complexa tarefa de formar leitores. Entretanto, não têm obtido o resultado esperado, ou seja, um aluno que chegue ao fim da educação básica reconhecendo a importância da leitura como indivíduo e tendo uma relação prazerosa com o ato de ler. Diante do não atingimento desses resultados, a responsabilidade recai sobre esses professores, que têm suas práticas pedagógicas questionadas. Sob o discurso de melhorar a educação, muitas reformas são feitas. A pergunta que surge é: por quê?

Não acredito que haja uma única resposta para essa pergunta e nem é a minha intenção desenvolvê-las aqui. Considero, entretanto, importante pontuar a falta de interesse dos governantes em formar leitores críticos que possam questionar a ordem estabelecida. Sendo nossa sociedade dividida em classes, fundada no modo de produção capitalista, há um conflito de interesses que permeia todas as políticas em torno da escola e da educação, em geral.

A classe dominante, responsável pela elaboração do currículo escolar, não tem interesse que a escola seja transformadora, portanto, usa de mecanismos de adaptação que tentam retirar esse poder de mudança. Entretanto, justamente por possibilitar um acesso ao saber sistematizado, ao conhecimento mais elaborado, e maior acesso aos bens culturais, a escola é um elemento de transformação que deve ser levado em conta. Como deixa claro Frigotto (2010, p. 183), “a questão escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão de luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe”. E essa questão relaciona-se especialmente com a leitura.

A leitura, de acordo com Castrillón (2011, p.16), tem sido, historicamente, um instrumento de poder e exclusão social: “primeiro nas mãos da igreja, que garantia para si, por meio de textos sagrados, o controle da palavra divina; em seguida, pelos governos aristocráticos

e pelos poderes políticos e, atualmente, pelos interesses econômicos que dela tentam se beneficiar” .

Nessa linha, Petit (2008) afirma que a leitura torna possível encontrar “mobilidade no tabuleiro social”, o que não é desejado pela elite, ela ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar e, nesses tempos que o pensamento se faz raro, a pensar. Conforme a autora, “a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas” (PETIT, 2008, p. 19). Além disso, a leitura pode ser uma arma contra os totalitarismos, os conservadorismos e contra todos aqueles que tentam nos imobilizar.

Não é surpresa, portanto, que, apesar dos aparentes esforços, tanto do setor público quanto do setor privado (fundações, ongs etc.) para a formação de leitores e a ampliação de acesso à cultura letrada, tivemos poucos avanços.

O maior problema está na nossa sociedade desigual. Magda Soares (2004) afirma que não há uma democracia cultural na nossa sociedade, ou seja, não há distribuição equitativa de bens simbólicos, “aqueles que são fundamentalmente significações e só secundariamente mercadoria”, como leitura, teatro, cinema e museus. Em relação ao pouco acesso à leitura, cita alguns fatos já conhecidos que impossibilitam esse acesso como o fracasso na alfabetização e no letramento tanto das crianças quanto de jovens e adultos. Ainda hoje, é grande o número de analfabetos.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>3</sup>, são 11 milhões de analfabetos maiores de 15 anos (6,8%); já de acordo com a Organização não Governamental (ONG) Ação Educativa, em parceria com o Ibope, o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF) de 2018 apontou que cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais.

Superando essa situação, Soares (2004) cita ainda outras barreiras como “as raras e precárias bibliotecas escolares” - com acervos quase sempre desatualizados, funcionando mais como depósito de livros - e “as raras e precárias bibliotecas públicas”, que pouco funcionam como centro de informações e formação de leitor, visto as enormes dificuldades com que lutam para sobreviver. A esse respeito, em 2019, no último dia do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBDD), em Vitória (ES), foi feito um manifesto em defesa das bibliotecas públicas. Segue um trecho:

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20mais,750%20milh%C3%B5es%20permanece m%20nessa%20situa%C3%A7%C3%A3o](https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20mais,750%20milh%C3%B5es%20permanece m%20nessa%20situa%C3%A7%C3%A3o.). Acessado em: 11 de jun. 2020.

No ano 2019 os estudos internacionais liderados pela Seção de Bibliotecas Públicas da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) completaram 46 anos, e o “Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas” completou 25 anos de sua publicação.

Esses documentos internacionais, bem como outros em defesa da biblioteca pública e da prestação de serviços bibliotecários de qualidade à população, são reconhecidos, difundidos e avançam na atualização e adequação às mudanças tecnológicas e de comportamento da sociedade em geral. No entanto, o estado brasileiro não conseguiu seguir as diretrizes propostas pela IFLA/UNESCO. O país não possui bibliotecas em número suficiente, com serviços de qualidade, para atender as demandas de informação e leitura da população. O Brasil não avançou nem na ampliação e nem no fortalecimento das bibliotecas, ao contrário, muitas daquelas que tiveram investimentos ou foram priorizadas pelo poder público sofreram descontinuidade, como o caso das bibliotecas parque do estado do Rio de Janeiro.<sup>4</sup>

Além das bibliotecas, também faltam livrarias. Soares (2004) afirma que somos um país de livros caros para uma população em sua maioria pobre. Mesmo tendo sido fechados 29% de livrarias e papelaria nos últimos 10 anos no Brasil, o mercado editorial teve um crescimento, como mostra a matéria do Infomoney<sup>5</sup>, devido à venda de livros digitais, aos quais grande parte da população também não tem acesso.

Todos esses obstáculos à democratização da leitura, conclui Soares (2004), são, fundamentalmente, de natureza estrutural e econômica e só serão vencidos quando houver distribuição mais justa de renda, desenvolvimento social e econômico mais homogêneo no País e investimento efetivo na melhoria das condições sociais da população. Sem isso, os educadores, formais e informais, podem, e devem, dar sua contribuição para o acesso à leitura, mas conscientes que essas dificuldades ultrapassam o educacional e o cultural.

Silvia Castrillón (2011) concorda com Magda Soares. De acordo com a autora de *O direito de ler e de escrever*, o problema da leitura só pode ser resolvido por meio de mudanças voltadas a uma mais justa e igualitária distribuição de riqueza, mas sendo a leitura um direito de todos e que permite um exercício pleno da democracia, concorda com a necessidade de impulsionar ações que garantam a universalização da cultura letrada. A questão é como essas ações são pensadas. A maioria das campanhas apresenta a leitura como algo dispensável, “como luxo das elites que se deseja expandir, como leitura ‘recreativa’ e, portanto, supérflua” (p. 54).

Nesse contexto, a moda das campanhas e de programas de leitura baseados no lúdico, no prazer, no lazer, na diversão – com o mote de que ler é fácil e com lemas do tipo “ler é bonito”, e que reforça a oposição ao dever, ao esforço, à dificuldade e à obrigação associados à escola – teve intenções positivas, mas ingênuas, pois criou, por um lado, falsas expectativas e, por outro lado, associou a leitura a uma ação inútil e descartável (CASTRILLÓN, 2011, p. 55).

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.febab.org.br/2019/10/07/manifesto-bp-2019/>. Acessado em: 11 de jun. de 2020.

<sup>5</sup> <https://www.infomoney.com.br/mercados/desastre-anunciado-numero-de-livrarias-no-brasil-encolheu-30-nos-ultimos-dez-anos/>

Dessa forma, explica a autora, retira-se o poder de pensamento, de transformação social que tem o livro, a leitura. As palavras de ordem dessas campanhas não levam em conta que nada se torna necessário – ainda mais a leitura, que é um exercício difícil e exige um tempo cada vez mais escasso – se as pessoas não entenderem que ler pode ser um meio para melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar e de atuar no mundo. Não será por meio dessas campanhas paternalistas, que só convidam ao consumo acrítico, que isso ocorrerá.

Isso significa, portanto, que todas as ações devem estar voltadas para a escola, único espaço de acesso à leitura para a grande maioria da população, mas é imprescindível que não se negue o caráter político que deve ter a educação e a promoção da leitura como tem ocorrido e para o que Castrillón (2011, p. 61) chama a atenção:

Definitivamente, acredito que se tem negado o caráter político que deve ter a educação e qualquer tentativa de promover a leitura, pelo menos em sociedades como a latino-americana, que exigem mudanças sociais urgentes para as quais a leitura é um instrumento fundamental. Negar esse caráter político impede dar à promoção de leitura a dimensão que teria se as maiorias a adotassem como um instrumento necessário para melhorar suas condições de vida.

É importante afirmar o caráter político da educação, principalmente no que diz respeito à leitura, porque, de acordo com Zilberman (2012), a leitura, inserida no processo educativo, não é neutra. Ela traz em si uma orientação democrática que dilata ou contrai conforme os propósitos dos que recorrem a ela como parte de seus projetos de ação. Entretanto, se ela se democratiza, ao se tornar acessível a qualquer grupo indistintamente, essa inclinação só se estabelece se estimular uma perspectiva crítica e atuante, segundo a qual o leitor se posiciona não apenas diante do livro lido, mas perante o mundo que ele traduz, diferente de uma leitura automatizada, impessoal. Por isso, cabe à atuação pedagógica intensificar o aspecto político que lhe é inerente em vista das modificações almejadas.

A política pedagógica se confunde com uma pedagogia política e esta começa e termina com o tipo de relação que estabelece com o livro. Erigido o livro na posição de receptáculo por excelência da cultura no desenvolvimento da civilização contemporânea, torna-se acessível a todos e passa a ser o ponto de partida de uma ação cultural renovadora. Quanto ao ponto de chegada, este parte do seu empenho no sentido de discussão e crítica do livro e com o livro. É o que conduz a uma compreensão mais ampla e segura do ambiente circundante, liberando o leitor do automatismo que pode obrigá-lo ao consumo mecânico dos textos escritos. Por conseguinte, tratando-se de uma vocação democrática, na medida em que esta afirmação traduz tanto uma ampliação de bens culturais quanto uma abertura de horizontes, a leitura - e o livro que lhe serve de suporte e motivação - será efetivamente propulsora de uma mudança na sociedade se for extraída dela a inclinação política que a torna vigente (ZILBERMAN, 2012, p. 64-65).

Não sou ingênua, porém, a ponto de achar que a leitura pode reparar a violência e a desigualdade que há no mundo, mas concordo com Petit (2008) quando diz que se a leitura não nos torna mais virtuosos ou mais preocupados com os outros, ela

contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra (PETIT, 2008, p. 13).

Se o acesso à leitura não garante de forma absoluta a democracia, sem ele tampouco isso ocorrerá. Portanto, como consta na epígrafe deste capítulo, “sob o ângulo da luta política”, cremos que o compromisso deve ser com a educação pública, de modo que os alunos das escolas públicas se desenvolvam como construtores de outras relações sociais, que efetivamente superem as injustiças que estão na base da nossa sociedade e que são as reais travas para que a educação possa, de fato, cumprir seu papel transformador. E, para tanto, o ensino de literatura na escola é importante.

## 1.2 Leitura literária na escola por quê?

Muito se defende a presença da literatura na escola e este trabalho não fará diferente. Acredito que a literatura possa ampliar o universo dos alunos, muitas vezes, tão restrito, assim como ajudá-los a imaginar outras realidades possíveis, como foi o meu caso. Entretanto, como professores do Ensino Médio, não raro somos interpelados por uma pergunta aparentemente simples: para que serve a literatura? Por que temos que estudar isso? Do jeito que é ensinada na escola, a resposta rápida e que pouca contestação traz é: para o ENEM ou vestibular. Mas é isso mesmo? É para isso que a literatura serve? Isso é o que a sociedade espera do ensino de literatura? E a escola?

A primeira questão - para que serve a literatura? - seria inconcebível no passado. Segundo Zilberman (2008), o modelo que temos de escola é herança dos gregos dos séculos V e IV a. C. e lá competia à literatura (poesia e prosa) transmitir um padrão linguístico e um patrimônio cultural aos jovens. Até pouco tempo atrás, no Brasil, a literatura ainda gozava de muito prestígio, “a disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de *status* privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação” (BRASIL, 2006, p. 51). Na segunda metade do século XX, resultado de diferentes processos de mudança, como o surgimento das sociedades pós-industriais que começaram a redefinir a formação que esperavam que a escola oferecesse, a literatura perdeu sua centralidade. Colomer (2007), analisando o ensino de literatura na Europa – que também



nos ajuda a compreender o nosso – afirma que no final dos anos 60 (fins dos anos 70, aqui no Brasil), dado o grande fracasso da educação leitora, houve necessidade de se reconsiderar o modelo de ensino oferecido. Ela cita como causas desse fracasso a) a ampliação dos anos de escolaridade e democratização do acesso à escola, o que mudou a configuração social dos alunos que estavam vindo de todos os setores sociais e não apenas da elite; b) a presença dos meios de comunicação que modificaram os usos sociais da língua escrita e, ao mesmo tempo, a invasão da comunicação de audiovisual que contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humano, além de entreter e informar, que ficavam a cargo da literatura e passaram a ser assumidos pelos meios de comunicação de massas e pelas tecnologias; e c) o surgimento de mecanismos modernos de produção editorial e consumo que multiplicaram os livros e - a internalização do mercado e a cultura os difundiu de maneira distinta -, começou a circulação de uma grande quantidade de obras.

Colomer (2007) explica que esse último fenômeno acabou com a antiga função escolar de transmitir um *corpus* literário nacional, limitado, ordenado e valorizado segundo uma tradição uniforme; de modo que a literatura fortaleceu sua imagem de bem cultural de acesso livre para todos; um bem que se escolhe segundo os interesses pessoais de cada um e que é suscetível de produzir uma satisfação imediata.

Dado esse novo contexto, a escola teve que mudar seus objetivos e algumas ações foram repensadas como a diversificação dos gêneros textuais trabalhados em sala (jornais, charge, tirinhas etc.); a mudança das práticas de leitura na escola, que ficaram mais próximas das feitas fora dela; a abertura de espaço para as obras canônicas e não canônicas; e o acesso direto às obras. Além disso, passou-se a criticar o ensino da história da literatura (época, estilos, características das escolas literárias etc.) e a reivindicar um ensino de literatura voltado para o desenvolvimento da competência literária dos alunos por meio da leitura e formação dos elementos que configuram as obras. O foco se deslocou do autor do texto para o texto e, mais tarde, para o leitor, sendo o grande objetivo da literatura hoje formar leitores.

Não há aqui a intenção de fazer um histórico do ensino de literatura, mas chamar a atenção para as muitas mudanças que existiram e que ainda existem em torno do ensino de leitura e que, apesar dos esforços de professores e pesquisadores, se é que podemos fazer essa distinção, acabamos ainda reproduzindo um ensino tradicional e que pouco contribui para a formação do leitor.

Muito dos problemas de acesso à leitura são estruturais, como já abordamos, mas há que se pensar o lugar da leitura literária na nossa sociedade. Que sentido esta prática tem para ela, uma vez que só ganha importância quando saem os resultados negativos das avaliações externas

(Pisa<sup>6</sup>, Saeb<sup>7</sup> etc.). Só percebem o problema da leitura quando a escola falha. E não é a leitura literária que parece ser a reivindicada pela sociedade, mas sim a utilitária.

Na maioria das vezes, a única motivação dos alunos para ler os textos literários que propomos são as notas. Além do “para que serve literatura?”, outra questão bem corriqueira de ouvir em sala de aula é: “vale nota?” Embora canse ouvir tal pergunta tantas vezes, ela é facilmente compreendida se entendemos que há em cima dos estudantes toda uma pressão dos sistemas educacionais, das escolas, que medem sua qualidade e até ganham alguma bonificação de acordo com indicador de desempenho dos alunos, ou seja, com suas notas. As escolas estaduais do Rio de Janeiro, por exemplo, recebiam uma bonificação se o Índice de Desempenho da Escola Pública (IDEB)<sup>8</sup> fosse alto. Assim, não só alunos como professores acabavam pressionados por toda a sociedade, “interessada em resultados utilitaristas, imediatos e pragmáticos” (CASTRILLÓN, 2011).

A dúvida em relação à função da literatura talvez esteja relacionada com o nosso modelo de sociedade capitalista e a consequência disso é que ela é cada vez mais deslegitimada pelas instituições que deveria promover o seu acesso.

Pode ser que a incerteza que existe sobre a leitura se origine em um modelo de sociedade capitalista, agora chamado de economia social de mercado, que a considera pouco lucrativa em termos de produtividade e, portanto, não privilegia a leitura a não ser como forma de acesso à informação – valorizando somente as leituras científicas e técnicas, a partir do pressuposto que seriam as únicas com uma utilidade concreta – ou como consumo de um bem em sua condição de mercadoria, também com uma utilidade concreta para determinados setores. (...) e talvez devido à falta de clareza quanto a sua utilidade, ela é cada vez mais deslegitimada, até mesmo dentro das instituições que, por definição, teriam de assegurar não apenas o acesso a ela, como também criar um sentido para a sua prática: a escola e a biblioteca (CASTRILLÓN, 2012, sem paginação).

Muito dessa deslegitimação de que sofre a literatura na escola está ligada aos documentos oficiais que implementam mudanças na grade curricular e nos modos de ensino de literatura.

<sup>6</sup> “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola.” Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acessado em: 9 de fev. de 2021.

<sup>7</sup> “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.” Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acessado em: 9 de fev. de 2021.

<sup>8</sup> “As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).” Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acessado em: 9 de fev. de 2021.

A professora Cristiane Brasileiro, que coordenou a elaboração do Currículo Mínimo do curso Regular, da EJA e do curso Normal para a Secretaria de Estado da Educação do RJ, numa apresentação proferida no Fórum Online do Litescola – Diálogos em Rede<sup>9</sup>, promovido pelo Colégio Pedro II, apontou que o terreno da construção do currículo no que diz respeito à literatura é árido.

Contando sua experiência coordenando a construção do Currículo Mínimo, ela chama a atenção para o fato de ter tido poucos professores de literatura interessados em ajudar na sua elaboração, predominava os da área de linguística, o que pode ser explicado por Cechinel (2019, p. 2):

As discussões em torno de regras, orientações, diretrizes e parâmetros para o trabalho com a literatura são sempre atravessadas por um mal-estar inevitável. Seja pela impossibilidade de uma distinção apriorística, estável e imanente do que chamamos de literatura, seus gêneros e formas, seja pelo entendimento de que o literário institui um pensamento do exterior em relação ao discurso, um devir que instaura zonas de indiscernibilidade ou indiferenciação, ou mesmo uma escritura infinita, um texto que remete a outros textos numa travessia intertextual ininterrupta, o certo é que essas posições teóricas parecem pouco convidativas à fixação de fronteiras, limites, seleções, juízos e normas, como o fazem, por exemplo, os documentos oficiais que estabelecem o que deve ou não ser realizado em sala de aula com o espaço destinado à área. Aliás, talvez seja justamente por isso que os Departamentos de Literatura se mostrem refratários aos debates teóricos e/ou metodológicos sobre o vínculo entre literatura e ensino, apesar de historicamente consagrados os laços entre as obras literárias e uma noção mais ampla de Educação como espaço de criatividade, sensibilidade e formação identitária.

Cristiane diz ainda que, oficialmente, para a produção do currículo, a atenção deveria estar nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e no grupo de professores/pesquisadores da área, mas, extraoficialmente, havia cinco condicionantes à entrada da literatura no currículo, a saber: 1) a necessidade de se guiar pelos documentos do MEC apenas; 2) o espaço das avaliações externas – os romances são preteridos por charges, tirinhas, crônicas, enfim, textos mais curtos porque não há espaço suficiente nas avaliações para eles; os romances são muito grandes; 3) a falta de dados sobre o acervo das salas de leitura, se há exemplares para todos os alunos, os livros indicados teriam que ser comprados pela Secretaria de Educação; 4) o desconhecimento também da coleção de livros didáticos mais usada pelos professores, pois ela tinha de estar de acordo com o currículo; e 5) a formação e as condições de trabalho do professor que inviabilizavam o ensino de literatura.

O Currículo Mínimo foi implementado em 2012. Embora se apresentasse como mínimo, um ponto de partida que deveria ser complementado pelos professores, havia uma grande

---

<sup>9</sup> Sessão 3 – 9 de julho de 2020, 16:30 às 18h. Título: Diálogos com professores sobre currículo de literatura na escola. Participantes Cristiane Brasileiro (CECERJ/UFF), Juliana de Souza Topan (IFSP), Pedro Couto (IFB). Mediação: Rafael Costa e Jucilene Nogueira.

quantidade de matéria no que se referia a Língua Portuguesa e Literatura, não deixando margem para isso devido ao tempo. Com base nele, o ensino de literatura continuou a ser tradicional visto que os conteúdos estavam mais relacionados aos conceitos da teoria literária e ao ensino da história de literatura do que com a formação do leitor.

Era evidente também a sua preocupação com as avaliações, como Cristiane deixou claro, e sua aplicação na escola estava atrelada à perversa política de bonificação do Estado. O SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), medida que procurava traduzir o desempenho dos alunos nos testes, foi extinto em 2016 por reivindicação dos estudantes que participaram do movimento de ocupações escolares do mesmo ano.

O argumento deles era que a bonificação alargava ainda mais a desigualdade, uma vez que premiava as escolas que já tinham boas condições enquanto as que não tinham permaneciam sem recursos e não podiam melhorar o seu ensino. Aos professores de escolas com IDEB baixo, cabia a responsabilização, o que tornava alguns ambientes escolares insustentáveis, conforme Freitas (2014, p. 1097),

a associação entre desempenho dos alunos e pagamento dos professores, seja como salário variável, seja como bônus anual, por exemplo, turbina definitivamente esta rede de relações que se torna conflitiva e concorrencial.

O Currículo Mínimo ainda está em vigor, mas estamos em vias de implementar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e já há críticas no que se refere ao ensino de Literatura. Falta à BNCC, de acordo com Cechinel (2019), um olhar teórico, conceitual ou formativo para o literário, além de não especificar quais textos serão trabalhados. A base instrumentaliza a literatura, incluindo-a no mesmo âmbito das competências e habilidades que regulam as demais áreas do conhecimento e o discurso da formação humana integral está vinculado a uma nomenclatura utilitária que controla a literatura e a singularidade de sua experiência:

[...] os alunos devem desenvolver competências e habilidades vinculadas a campos específicos que, na verdade, em sua maioria, flertam de perto com os espaços de atuação profissional, evidenciando a aversão da BNCC a processos intransitivos ou mesmo inúteis, num utilitarismo em profunda sintonia com o espírito do nosso tempo. Essa política do uso ou da aplicação imediata significa, para a literatura, em particular, a sua própria negação (CECHINEL, 2019, p. 3).

Além disso, ainda de acordo com Cechinel (2019), a escrita criativa que ocupa grande parte das competências e habilidades no campo artístico e literário da Base reduz o já escasso espaço na grade para o contato com os textos literários. E que tal escrita, no Ensino Médio, pode apenas acabar fazendo os adolescentes replicarem no ambiente escolar uma experiência confessional já há muito conhecida na sua vida cotidiana oriunda das mídias sociais como

*Facebook, Instagram, Twitter* e outros. Apesar dessa ideia poder contribuir para formar autores capazes de se expressarem literariamente e de produzirem relatos e narrativas pessoais, terá dificuldades de formar leitores literários, uma vez que “os processos de leitura e de escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem” (ORLANDI, 2012, p.119).

Essa partilha de literatura com a escrita criativa não é em vão. Tendo tido a participação efetiva do empresariado, a BNCC foca na formação do trabalhador que irá entrar num mercado instável e reduzido e, por isso, ele deve desenvolver competências socioemocionais para se adaptar a um mundo marcado por instabilidades e incertezas. Essa partilha então

pode ser compreendida exatamente como parte da proposta de promover uma disposição criativa, comunicativa e participativa em adolescentes e jovens que, do contrário, terão maiores dificuldades de adaptação àquele mesmo mundo naturalizado de empregados e patrões que a literatura não cessa de problematizar (CECHINEL, 2019, p. 7, grifo do autor).

Não é por acaso, então, essa relação da sociedade com a literatura. De acordo com Saviani (2012, p. 31), “os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada”. Candido (2004) diz que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, - do que não se deve negar a ninguém, do que é indispensável para sobrevivência física e para a integridade espiritual - inclusive “a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra.” Todas essas reformas curriculares têm como justificativa a melhoria da qualidade do ensino, mas retiram o direito à literatura da classe popular.

De fato, a literatura, conforme Brito (2015) não serve para nada. Ela não presta muito para coisas práticas e aplicadas, assim como não produz realidades mensuráveis e negociáveis. O texto literário, continua Brito (2015), é um convite a uma ação desinteressada, gratuita, da qual não se espera obter lucro ou benefício. Imersos como estamos nos afazeres práticos da vida, premidos pela necessidade de dar conta das exigências de sobrevivência pelas condições de vida, de trabalho e de formação, ler textos literários “é o simples pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso na história, um tempo que a pessoa se faz somente para si, para ser, um tempo de indagação e contemplação, de êxtase e sofrimento, de amor e angústia, de alívio e de esperança” (BRITO, 2015, p. 53). E, talvez, por isso mesmo, ela sirva para tudo.

Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, complementa Todorov (2007), ela, a literatura, permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano, abre ao infinito a possibilidade de interação com os outros e, por isso,

nos enriquece infinitamente. Ela nos organiza, nos humaniza, é indispensável em um período que a barbárie vem sendo banalizada.

Nessa mesma linha, Zilberman (2008) afirma que a literatura é uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial, porque é uma atividade sintetizadora, que permite aos indivíduos penetrar no âmbito da alteridade sem perder a sua subjetividade e história, o leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido. Concordando com Brito (2015), Zilberman (2009) afirma que o texto literário “talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias.” E essa é uma de suas facetas educativas.

A literatura, conforme Cândido (2004), é um direito humano, uma vez que necessitamos da fabulação para viver e nos livrar do caos, ela deve entrar no currículo escolar e ser proposta a cada estudante “como equipamento intelectual e afetivo”.

Para Campagnon (2009, p. 46), literatura merece ser lida e estudada

porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Não queremos aqui menosprezar ou diminuir as demais práticas de linguagem, o aluno deve ter acesso aos diferentes textos que circulam na sociedade, sua presença na escola também é importante para a formação de leitores críticos. Mas é importante defender o ensino da leitura literária, ampliar as possibilidades de experiência, desafiar o aluno a parar para pensar, suspendendo assim o automatismo, a fim de que ele possa se reconhecer e se assumir como o sujeito da ação.

### 1.3 O ensino de leitura

Infelizmente, o ensino de leitura não escapa a uma grande contradição, pois a leitura é “uma prática de ‘inquestionável importância’, interferindo em toda a vida na/da escola, na condição de ‘conteúdo’ a ser ensinado pelo professor de língua, mas não é uma preocupação curricular” (BARRETO, 2002, p. 43). Não sendo uma preocupação curricular, falta um direcionamento, por isso é necessário pensar em quais concepções do ato de ler estão subsidiando seu ensino na escola porque cada concepção traz implicações teórico-metodológicas.

De acordo com Koch e Elias (2012, p. 9), a concepção de leitura está ligada à concepção de sujeito e de língua, de texto e de sentidos adotados. Assim “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações.” Nesse sentido, o texto é visto como um produto (representação mental) do autor, cabendo ao leitor nada além do que captar a mensagem passada por ele, tendo, assim, um papel passivo. A leitura então “é entendida como atividade de captação de ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente” (p. 10).

Já na concepção de língua como estrutura, o sujeito é determinado, assujeitado, caracterizado por uma espécie de “não consciência”, continua Koch e Elias (2012). Sendo a língua vista como um código, mero instrumento de comunicação, e o sujeito como (pre) determinado pelo sistema, o texto é um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando para isso apenas o conhecimento do código utilizado. Leitura, assim, é entendida como “uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está no dito’ (KOCH; ELIAS, 2012, p.10). Se na primeira concepção, cabe ao leitor o reconhecimento das intenções do autor, na segunda cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, o leitor realiza uma atividade de reconhecimento, de reprodução.

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, “os sujeitos são vistos como atores sociais, ativos, que, dialogicamente, se constroem e são constituídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10). Desse modo, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos e a leitura é considerada uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, aliados aos conhecimentos prévios do leitor.

Por fim, entendendo linguagem como interação, como um modo de ação que é social, assumo, neste trabalho, a perspectiva discursiva de leitura, formulada por Eni Orlandi, que a define como um processo de produção de sentido(s) determinada histórica e ideologicamente. Nessa perspectiva:

leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam a significação do texto (ORLANDI, 2011, p. 186).

Nesse viés, tem-se que a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, considerando o contexto histórico-social, ideológico, a situação e os interlocutores. Portanto, ao ler, deve-se considerar o que está dito e o que não está, mas que também significa o lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos.

Assim, em relação à produção de sentidos, deve-se compreender que a) todo texto tem sua história de leitura – leituras que são possíveis para um texto em uma época não o foram em outras; e leituras que não são possíveis hoje, poderão ser no futuro; e b) todo leitor tem sua história de leitura; as leituras já feitas por ele pode alargar ou restringir sua compreensão.

Podemos então dizer que há leituras previstas para um texto, uma vez que há sedimentação de sentidos, segundo as condições de produção da linguagem, e que um texto possui relação com outros textos (intertextualidade), mas a história também é capaz de produzir a imprevisibilidade, visto que é do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível e, nos dizeres de Orlandi (2012), desejável das leituras.

Para decidir então se uma leitura é ou não possível (limite máximo) e/ou se chega a ser razoável (limite mínimo), deve-se observar a história de leitura do texto e do leitor. O que não acontece na escola, que considera uma leitura prevista, como se o texto fosse fechado em si mesmo e autossuficiente, como já dissemos.

Ainda sobre as diferentes concepções, Barreto (2002) identifica quatro tendências que se distinguem, mas que se interpenetram nas suas diferentes condições de produção, no tempo e no espaço, a saber: 1) a decodificação do sentido singular e explícito; 2) a interpretação como desvelamento do sentido “correto”; 3) a compreensão dos sentidos historicamente possíveis; e 4) a possibilidade da livre atribuição de sentidos pelo sujeito-leitor.

Ainda segundo Barreto (2002), o imaginário pedagógico está impregnado das duas primeiras. Na decodificação, a função do texto é transmitir informações e cabe ao aluno, passivo, aprender o que está escrito tanto no sentido da memorização – repetindo com as mesmas palavras, quanto no sentido da paráfrase – dizendo a mesma coisa com suas próprias palavras.

Já na interpretação, a leitura é menos centrada nas frases, mas ainda é compreendida como a expressão de uma ideia fixada no texto. Deve-se apreender a informação transmitida pelo autor, ou seja, o aluno deve descobrir o que não está claro, evidente. Por isso é comum a pergunta: o que o autor quis dizer?

O que há em comum entre as duas é um ensino de leitura que já tem um sentido pronto, único, dado pelo professor, guiado por um crítico da área, ou pelo autor do livro didático. Não se aceitam outras leituras. Isso se aplica também à leitura de textos literários.



Enquanto as duas restringem, a livre atribuição de sentidos pelo sujeito-leitor trata a leitura como vale tudo. Como se o sujeito fosse criador de sentidos. Apesar de a multiplicidade de sentidos ser inerente à linguagem, a leitura “não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, p.10.).

Por fim, no sentido da compreensão, a “leitura é a negociação dos sentidos historicamente possíveis” (BARRETO, 2002, p. 46). É fundamental, então, apresentar o que, em análise do discurso se considera “compreensão”. Orlandi (2012, p.156), indo além do que propõe o linguista britânico Halliday, faz uma distinção entre o inteligível, o interpretável e o compreensível. “O inteligível é aquilo a que se atribui sentido de forma fragmentada (codificação); o interpretável é a que se atribui sentido, considerando o contexto linguístico (coesão); e o compreensível é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação ao enunciado/enunciação.”

Compreender, com base em Eni Orlandi (2012, p. 157), é entender que o sentido é socio-historicamente determinado e está ligado à forma-sujeito<sup>10</sup>, que se constitui pela sua relação com a formação discursiva. Para compreensão, não basta interpretar, formular apenas o sentido constituído, o repetível, “é necessário ir ao contexto de situação (imediate e histórico) e assim apreciar o lugar que o leitor se constitui como tal e cumpre sua função social”, ou seja, é necessário atentar para seu lugar de fala e problematizar, explicitando as condições de sua leitura. Dessa forma, “no seu trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica” (ORLANDI, 2012, p. 158). Visto que compreender não é atribuir sentidos, mas conhecer os mecanismos pelos quais se dá o processo de significação, propiciar as condições para compreensão deve ser um dos objetivos da escola, do ensino de leitura.

Isso nos faz pensar nos três tipos de reducionismos abordados por Eni Orlandi (2012) presentes na escola: o pedagógico, o social e o linguístico. O primeiro, que a autora chama de pedagogismo, diz respeito a acreditar em ações pedagógicas desvinculadas de seu caráter sócio-histórico mais amplo. Para resolver o problema da leitura, propõem-se técnicas exageradamente imediatistas, colocando à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar instrumental e retira-se a importante função da leitura no trabalho intelectual geral. Assim, “se passa por cima

---

<sup>10</sup> De acordo com Orlandi (2012, p. 139), a forma-sujeito pode ser diferente nos diferentes momentos históricos. “A forma-sujeito constituída pelas relações de uma formação social como a nossa é a de um sujeito ao qual se atribui autonomia (e, logo, responsabilidade), ao mesmo tempo que se considera que ele é determinado pela sua relação com a exterioridade”.

de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas” (ORLANDI, 2012, p. 46).

No segundo reducionismo, o social de classe média, Orlandi (2012) aborda a questão de classes sociais na sua relação com a escola e a leitura. A autora afirma que se no feudalismo, mantinham-se diferentes ordens sociais regularmente separadas, na dominação burguesa, desenvolve-se uma interpenetração das classes dominadas. E nessa interpenetração de classes, estabelece-se um terreno de confrontos e diferenças. São essas diferenças que serão absorvidas para que haja universalização das relações de dominação. Sendo assim, quando há o projeto democrático no interior de uma sociedade capitalista, é necessário questionar o que a escola reinstala de diferença, visto que a educação é uma educação de classe.

Nesse sentido, Orlandi (2012) questiona a ideia bastante batida de que é necessário se apropriar do conhecimento dominante para que haja transformação uma vez que quando se propõe o acesso a esse conhecimento, não fica claro quem pode e em que condições isso pode acontecer. No discurso da classe média, continua Orlandi (2012, p.48), “ou se tem o conhecimento dominante ou se tem um menos abstrato, menos rigoroso, da facilidade, rebaixado”. Não basta fazer uma faculdade, por exemplo, tem que fazer a faculdade considerada a melhor. Essa ideia se liga, justamente, ao fato de a sociedade ser dividida em classe e nela existirem as formas de saber legítimas e as que não são consideradas legítimas. “Quando se adere ao conhecimento legítimo, através do discurso que propõe o acesso necessário a ele, se desconhece a luta de classes, a luta pela validade das diferentes formas de saber e a questão da resistência cultural” (ORLANDI, 2012, p. 48).

Orlandi (2012), portanto, propõe que se reivindique politicamente as formas de conhecimento, mas ao mesmo tempo se crie outras formas de conhecimento que derivem da realidade dos estudantes. Uma vez que a escola, tal como existe, no que se refere à leitura, propõe de forma homogênea que todos leiam como a classe média. É necessário para evitar esse reducionismo, trabalhar a história de leitura do aluno, a história de leitura do texto e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo.

Por último, Orlandi (2012) aborda o reducionismo linguístico. Diferente da perspectiva discursiva que estamos tratando aqui, se refere a tomar a leitura como decodificação, e se usarem técnicas de conhecimento linguístico estrito, daí considera-se que o texto tem um sentido e o aluno deve apreender esse sentido. Pelo viés da Análise de Discurso (AD), a linguagem não é apenas transmissão de informação, mas mediadora entre homem e sua realidade social e natural, por isso a leitura não deve ser considerada como mera decodificação,

mas sim compreensão. E “compreender é entender que o sentido poderia ser outro” (ORLANDI, 2012, p.156)

É importante, então, conforme Barreto (1994), assumir a escola como instância em que se manifestam interesses sociais conflitantes, e a partir daí se aprofundar na análise das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Na educação atual, institucionalizada, de massa, e que o Estado pretende controlar/regular, são formal e ostensivamente contempladas as representações da classe média, na condição de maior interessada, quanto aos conteúdos e aos rituais (McLaren,1991) referentes ao saber, à cultura e à linguagem, na sua vinculação ao poder constituído (BARRETO, 1994 p. 40).

Sendo assim, continua Barreto (1994), a tomada de decisões é prerrogativa dos que detêm o poder e o currículo acaba por formalizar as intenções de reprodução de privilégios e desigualdades. Predomina então uma política da língua que se faz silenciamento e, na impossibilidade de convencer os alunos da sua incapacidade de expressão através da própria língua, apela-se para a normatividade da escrita, com seus critérios de correção postos a serviço da censura. Em um ambiente escolar que preza pelo respeito à hierarquia, valorização da obediência e imposição do silêncio ao aluno, fruto de uma formação social autoritária, o discurso pedagógico (DP) da escola tende a ser autoritário (BARRETO, 1994).

No que se refere ao discurso da escola, Orlandi (2011) distingue três tipos de discurso, em seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério para a distinção está na relação entre interlocutor e o referente, ou seja, nas suas condições de produção.

No discurso lúdico, há a expansão da polissemia pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o Agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer (2011, p. 29).

O DP se insere entre os discursos do tipo autoritário. Orlandi (2011, p.28) o define como “um discurso circular, institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. Assim:

Em sua definição seria um discurso neutro que transmite informação (teórico ou científico), isto é, caracterizar-se-ia pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão portanto), tendo como marca a nominalização e como frase de base a frase com o verbo ser (definições). Do ponto de vista do seu referente, o DP seria puramente cognitivo, informacional (ORLANDI, 2011, p. 29).

Em relação à leitura, inclusive à literária, é próprio do DP, como já vimos, não admite leituras, no plural, e isso reflete nos currículos. Ele se centra, na maioria das vezes, na mera decodificação, se satisfaz com a identificação do que está explícito. “Quando ultrapassa esse patamar, tende a cair na armadilha ideológica da interpretação como desvelamento: um só sentido, uma única resposta correta” (BARRETO; GUIMARÃES, 2015, p. 577). Por isso a decodificação e a interpretação são as concepções que predominam na escola.

Se assim se entende a leitura, a imagem que se tem do professor, sob a batuta do sistema de ensino, no DP, é daquele que sabe - mesmo que nesse saber, através da metalinguagem, tudo se achate - e está na escola para ensinar; enquanto o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. E mesmo que esses professores sejam críticos, segundo Orlandi (2011), acabam fixados nas instituições como professores. Os alunos passam e o professor fica no mesmo lugar, isso que o torna professor, mas isso também é o que traz o risco da cristalização. A autoridade do professor não é à toa, é oriunda da instituição autoritária na qual está inserido: “não é abstrata essa vontade de autoridade, ela é claramente marcada na relação de ensino (ORLANDI, 2011, p.36). Por isso não é incomum professores repetindo práticas questionáveis.

Felizmente, conforme Orlandi (2011), essa não é uma relação mecânica, alguma coisa escapa e é sempre possível a crítica. A autora afirma que nós professores estamos excluídos do dizer-ato-decisão quando se trata do discurso do poder, mas não estamos excluídos do dizer-ato-decisão quando se trata do trabalho pedagógico. E devemos, enquanto professores, atuarmos criticamente em relação ao que nos cristalizam (os que se pronunciam sobre educação) e o que nós, reprodutoramente, cristalizamos (em nosso trabalho de educação). Precisamos, por um lado, questionar os implícitos, o conteúdo, a finalidade e o sentido dado ao ensino pelo DP e, por outro, fazer a mesma coisa com o discurso que nós reproduzimos internamente no nosso trabalho pedagógico. Isso é, questionar as condições de produção desses sentidos.

Nessa linha, mesmo que não seguindo uma perspectiva discursiva, há muitos professores, no trabalho com literatura, considerando a experiência de leitura dos alunos, expondo-se a efeitos de sentidos possíveis, se colocando como ouvinte e deixando espaços para os alunos se construírem também como locutores, saindo da fixidez do seu lugar de ouvinte, estipulado pelo DP.

No que diz respeito a leitura de textos literários, ousar dizer que muitos professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro, que trabalham com literatura, explorando a multiplicidade de sentidos de um texto, que questionam as condições de produções, investiram tempo e recursos pessoais na sua formação continuada em literatura, uma vez que a) como sabemos, o trabalho

com texto literário, com obras integrais, ainda carece de uma clara fundamentação teórico-metodológica nos documentos oficiais; b) ainda é preciso disputar espaços na escola para ler literatura e tentar mudar o imaginário dos alunos que, como a sociedade, pensam somente na função utilitária da leitura; e c) a formação universitária é dividida entre língua e literatura e os novos professores sentem dificuldade de juntar as duas atividades.

Colomer (2007, p. 36) afirma que essa dificuldade “os conduz a suprimir a literatura, se não podem organizá-la em um eixo histórico-cultural semelhante ao estudado por eles mesmos.” Sem uma formação específica e clareza quanto à importância da literatura, dificilmente o professor terá uma prática docente produtiva no que se refere à formação de leitores.

Por isso que quando Zilberman (2008) diz que “barato e rápido é trabalhar com o aluno, seja ele criança ou adulto, a partir de sua própria experiência de leitura, lidando com um universo previamente dominado”, concordo com a forma de trabalhar, mas não com o fato de ser rápido.

Crianças e adultos estranham práticas que não sejam as costumeiras. Se as leituras que fazemos em sala não tiverem uma utilidade clara, dizem que não estamos dando aula. Para muitos deles, aula se restringe a escrever no quadro. Leva tempo, portanto, para se acostumarem e todo o trabalho é perdido quando se muda a série e o novo professor não tem as mesmas concepções que o anterior. Por outro lado, concordo quando Zilberman afirma que “caro e demorado é preparar o professor para levar a cabo essa tarefa, pois também ele foi afetado pelo progressivo desmonte da escola brasileira”.

Sem apoio do Estado, bancamos toda a nossa formação como professores de leitura/literatura (a ida a universidade quando é pública ou a própria universidade quando é particular, a xerox, os livros, os congressos etc.) e o material usado com os alunos.

#### **1.4 O lugar do professor no ensino**

Se a escola tem um poder de transformação, o professor é o Agente que mediará todo esse processo, mas para isso ele precisa ter condições. A crise da leitura, e da educação no geral, começa no âmbito da administração pública e “se estende às políticas de remuneração e qualificação dos professores, à conservação física dos prédios, incluindo as salas de aula, biblioteca e equipamentos de ensino” (ZILBERMAN, 2009, p. 28), alcançando as práticas e o currículo escolar.

No sentido de promover melhorias, reformas educacionais e curriculares, apresentadas como solução rápida para todos os problemas, são feitas sem a participação dos professores. Pior do que isso, além de não melhorarem as condições de trabalho, nem o ensino, ainda põem em xeque a profissão docente, retirando a autonomia do professor quanto ao desenvolvimento e planejamento curricular, de modo a ter controle sobre o processo pedagógico e o trabalho docente. Resta saber a quem interessa essas reformas e qual perfil de aluno se quer formar com elas.

A respeito desse cenário caótico, Giroux (1977) afirma que a crise da educação tem a ver com o crescente enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação e, por isso, torna-se imprescindível que os docentes estabeleçam uma voz ativa nos debates educacionais. O teórico afirma ainda que uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de racionalidades tecnocráticas e instrumentais, tanto na formação de professores quanto na pedagogia de sala de aula, que colaboram para um processo de proletarização do trabalho docente, isto é,

a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos (GIROUX, 1977, p. 158).

Essa abordagem, além de reduzir o professor a técnico, restringindo-o à tarefa de implementação, afastando-o do processo de deliberação e reflexão, parte da suposição errônea de que todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, ignorando as histórias, experiências e culturas de cada aluno, como já pregava Comenius, no século XVII.

De acordo com Giroux (1997), o interesse de controlar o trabalho docente está relacionado ao fato de as escolas servirem para introduzir e legitimar formas particulares da vida social. Elas “incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridades, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes” (p. 162). Como os professores, conforme o autor, contribuem fortemente para o processo de democratização e transformação do ensino, sendo capazes de promover mudanças na estrutura social, educando seus estudantes para serem cidadãos ativos e críticos, representam uma ameaça.

Freitas (2014), por sua vez, diz que a escola sempre foi um terreno de disputas ideológicas e, atualmente, temos duas visões brigando por espaço: a dos reformadores empresariais da educação - que por meio de avaliações externas padronizam e controlam não só a cultura escolar, mas também todo o processo pedagógico sobre os quais as avaliações têm efeito, o dia a dia da escola -; e a dos educadores “que por formação rejeitam a possibilidade de

que o processo educativo seja reduzido à teoria da organização das empresas privadas, bem como suas formas de gestão” (p. 1095).

Corroborando esta hipótese, Shiroma e Evangelista (2015) afirmam que “os professores são combatidos porque podem ensinar crianças, jovens e adultos a pensar historicamente de modo que questionem as relações sociais capitalistas e possam se ver como arquitetos do futuro, tendo como norte outra ordem social” (p. 89), o que contraria o governo, os intelectuais burgueses e os empresários, responsáveis por essa educação tecnicista que vigora articulada com o capital. Por isso as políticas educacionais direcionam a formação nas escolas para o mercado de trabalho, para formação de mão de obra, em detrimento de uma formação humana, que faça o aluno se apropriar do conhecimento socialmente produzido, e isso reflete na formação docente:

(...) tais necessidades são postas no campo das abstrações, genericamente referidas como demandas de novas competências e habilidades para a “sociedade do conhecimento”. Essas demandas têm norteado reformas, conduzindo à rarefação da formação de professores e precarização de suas condições de trabalho (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 91-92).

Exige-se, inclusive, que professores e gestores se responsabilizem também pela inserção do estudante no mercado de trabalho e, no entanto, ao professor é dada pouca autonomia. São os governantes, gestores, empresários, o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que compilam informações, avaliam e traçam estratégias para a educação de vários países, incluindo o Brasil, como foi o caso da BNCC. O papel do professor é implementar um currículo feito por outros, que não leva em consideração a realidade de cada unidade escolar. As reformas feitas por esses atores objetivam responder, unicamente, às demandas dos capitalistas por força de trabalho qualificada que viabilize a inovação de produtos. Essa ideia está explícita nas recomendações feitas pelo BM em prol de melhorar a educação. Somando-se às avaliações padronizadas, é necessária ainda a implementação de:

estratégias universais (reforma de currículo e de treinamento, grandes investimentos em infraestrutura para apoiar um dia escolar mais longo e eliminar o ensino noturno, melhoria da qualidade de professores); escolas de demonstração (escolas de ensino médio de tempo integral e com bastante recursos que tanto testam inovações quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis); e parcerias público-privadas no ensino técnico e vocacional (para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho para os formandos do ensino médio que não continuam o ensino superior, por meio da orientação do conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local) (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 7-8 apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

A respeito do papel central que as avaliações estão ocupando na escola, Freitas (2014) afirma que:

Baseia-se na imitação da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras).

Com isso, as avaliações conseguem alterar o dia a dia da escola, atingindo todos os sujeitos que dela fazem parte. A bonificação concedida a quem alcança as metas acaba com a isonomia salarial entre os docentes e promove a quebra da solidariedade no magistério, inibindo assim a organização sindical. Caso as metas não sejam atingidas, há ameaça de cortes de verbas, sanções, e há exposições públicas vergonhosas, indicando desqualificação do professor, o que culmina em repulsa e resistência às avaliações, punição e segmentação dos docentes, cobranças entre os pares e/ou intensificação do trabalho (FREITAS, 2014).

Os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos: se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais. No meio de tal deterioração nas relações, emerge a fraude. Alunos são estimulados a procurar outra escola; outros são “escondidos” nos dias de prova; professores são estimulados a mudar de escola pois “estão derrubando as médias e o bônus da escola” etc. (NICHOLS; BERLINER, 2007 apud FREITAS, 2014, p. 1099).

Enquanto o foco se mantém nos resultados e na responsabilização do professor, não há questionamentos quanto a quem avalia, por que avalia, o que avalia, qual é a finalidade e qual é o uso feito disso, observa-se, ao longo do tempo, somente se as médias aumentam ou abaixam e não se o ensino evoluiu em direção a uma concepção de educação que estimule a participação social da juventude. Também passa despercebido o fato dessas avaliações gerarem um lucrativo negócio às corporações que vendem tecnologias e serviços de consultoria às esferas da Administração pública (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Refletir sobre o papel do professor, hoje, possibilita perceber que os esforços de político, articuladores, empresários e da mídia para monitorar e controlar o trabalho docente não têm nada a ver com a qualidade e sim com o que se ensina/aprende na escola. As políticas visam expropriar o conhecimento do professor, retirando sua autonomia, para atingir a quem, de fato, interessa aos reformadores: o aluno, o trabalhador. Segundo Shiroma e Evangelista (2015), “é a formação desse sujeito que está em causa, para o qual a atuação do professor é estratégica e razão pela qual precisa ser desintelectualizado” (p.108).

Assim, o problema da leitura na escola de ensino médio acaba contribuindo para gerar um mau conceito dos docentes, servindo muito mais para manter a classe desvalorizada e oprimida em termos de condições de trabalho e de salário.



Nesse cenário de desqualificação e responsabilização do professor, mantém-se o *status quo*, mantém-se um ensino que não visa a formação integral do aluno e desvia-se a atenção de quem, de fato, deve ser responsabilizado.

### 1.5 O lugar oficial da leitura: Projeto de Leitura Escolar (PLE)

Partindo dos contextos e pressupostos apresentados, faz-se necessário também uma análise da proposta oficial que encaminha o projeto de leitura da SEEDUC-RJ, uma vez que a Rede é responsável, por exemplo, pela formação de cerca de 700 mil estudantes do Ensino Médio. O foco principal recairá, portanto, sobre o Projeto de Leitura Escolar (PLE): Orientações Metodológicas da SEEDUC/RJ e seus desdobramentos.

O PLE foi implementado em 2013, com o objetivo de ampliar o universo cultural dos alunos e aumentar o fluxo de livros emprestados nas Salas de Leitura. Conforme o referido documento, o projeto é “um conjunto de propostas e orientações que visam a garantir o acesso e a permanência de diferentes práticas leitoras, fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos nossos estudantes” (PLE, p. 5, sem data), devendo ser desenvolvido por todas as unidades escolares, alinhado ao currículo básico.

Dessa forma, por meio do circuito do livro, cada unidade escolar deverá escolher o tema que melhor se relacione com o seu Projeto Político e Pedagógico (PPP). O Assunto mais votado será trabalhado no ano seguinte. Entende-se, assim, que desenvolvendo seus próprios projetos em cima dos temas sugeridos, as escolas tenham autonomia para trabalhar de um jeito que não fira a sua identidade.

O que chama a atenção é o fato das Orientações Metodológicas do PLE atribuírem ao Agente de leitura a coordenação da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do projeto de leitura na escola, juntamente com a direção, visto que a maioria dos Agentes são professores readaptados, de diferentes áreas, e que têm pouca ou nenhuma formação para trabalhar com leitura, com formação do leitor.

Também requer atenção o fato de o professor de português não estar no centro deste projeto, uma vez que é ele quem leva quase toda a culpa quando os alunos não leem e/ou não escrevem de maneira adequada.

É importante deixar claro que a responsabilidade de formar leitores não deve ser mesmo somente do professor de português. O questionamento aqui é voltado para as condições de trabalho dadas a esse Agente de leitura.

Assim, entendo como necessária a análise e o debate sobre o projeto oficial de leitura do estado, o PLE, que serão complementadas, por meio de questionários, discursos dos professores e dos Agentes de leitura do Estado sobre o tema e os contextos vivenciados pelos mesmos.

Nesse sentido, as questões que sustentam esse estudo são: qual é a concepção de leitura que norteia o PLE da SEEDUC/RJ; e b) Quais são as condições de trabalho dos Agentes de leitura e dos professores de Língua Portuguesa/Literatura para a formação do leitor na escola?

O referido documento oficial, as análises e os discursos serão apresentados no terceiro capítulo, pois a fundamentação teórica e metodológica que embasa essa dissertação está no segundo capítulo, a seguir, o que permitirá apresentar de forma mais clara as relações entre teoria e prática na presente pesquisa.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

### 2.1 Trajetória da pesquisa

Conforme Frigotto (2018), o processo de mercantilização da educação entrou na escola visando transformar o trabalho complexo da atividade pedagógica em trabalho simples, comandado por instituições privadas ou parcerias público-privadas. A consequência disso é o esvaziamento do trabalho docente. O professor deixa de ser (e de se reconhecer como) um produtor de conhecimento e passa a ser um mero transmissor do conhecimento, um técnico.

A reforma do Ensino Médio deixou isso evidente quando foi aprovada por meio da Medida Provisória nº 746 de 2016, com influência direta dos empresários da educação e sem a participação de professores e estudantes. Sua aprovação gerou intensos debates e muitos protestos por, entre outros fatores, permitir a contratação de docentes com “notório saber”, isso é, sem licenciatura na área, precarizando ainda mais o ensino público, rebaixando-o à condição de “bico”. Com a justificativa de que assim sanaria o problema da falta de professores, a reforma não apresentava melhorias para dois fatores que contribuem para o déficit de professor: a infraestrutura das escolas e a remuneração dos educadores. A maioria das exonerações solicitadas por docentes no Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, se deve, justamente, à baixa remuneração e à falta de condições de trabalho. Por causa dos protestos, a contratação de pessoas com “notório saber” ficou restrita à formação técnica e profissional.

Além disso, a reforma, por propor itinerários formativos, estreitava a formação básica - não permitindo que o aluno tivesse acesso a todas as áreas de conhecimento, pois mexia no currículo, retirando a obrigatoriedade de algumas disciplinas, reforçando com isso a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar, promovendo segregação, uma vez que incentivava o estudante de baixa renda a procurar a área profissional/técnica, o mercado de trabalho, não por opção, mas por condição de vida.

A esse respeito, Frigotto (2018) afirma que a reforma sepulta a concepção da educação básica, negando a 85% dos jovens um Ensino Médio de qualidade e a condição para uma leitura autônoma da realidade social, política e cultural. Essa reforma, que ainda não foi implementada, se mostrava prejudicial tanto para alunos quanto para professores.

Nesse cenário de perdas de direito e de desvalorização do trabalho docente que esta pesquisa foi pensada. Pretendia-se descobrir qual a relação entre os projetos de leitura literária existentes nas escolas estaduais e as políticas de incentivo à leitura da SEEDUC. Gostaria de saber quais eram os projetos enviados pela SEEDUC para as escolas; como eles chegavam (ou

não) ao professor de Português/Literatura; e se os projetos de leitura existentes se deviam apenas à iniciativa do professor/trabalho docente, ou seja, não tinha relação direta com a SEEDUC.

Acreditando no poder de transformação da educação e na importância da leitura e do professor, minha hipótese era que mesmo com todas as políticas de expropriação do trabalho docente, muitos professores criavam formas de mudar as condições de produção de leitura literária na escola, redimensionando todo o trabalho, desde a seleção do material, “passando pela desinterdição dos sentidos captados pelos alunos e pela garantia de espaço para que estes sejam discutidos (confrontados oralmente), até a admissão de que o produto abranja respostas diversas (ausência de consenso)” (BARRETO, 2002, p. 48).

Assim, decidi fazer um questionário para os professores de Língua Portuguesa, que trabalhavam nas escolas estaduais da Zona Sul do Rio de Janeiro, sobre o ensino de leitura. Essa região foi escolhida por estar próxima da minha residência e da escola em que trabalho. Tentaria, após receber o questionário, uma entrevista com os docentes cujas respostas me chamassem mais a atenção. Esse foi o primeiro desafio da pesquisa: como fazer com que os professores respondessem ao questionário? Como chegar até eles?

Apesar de ser professora da SEEDUC-RJ, de Língua Portuguesa, não há um livre acesso às escolas e nem aos colegas, inclusive aos da mesma escola. A saída foi formar uma rede de amigos para que eles passassem o questionário aos professores de suas escolas. Não foi incomum, porém, ouvir que eles passariam aos colegas mais próximos porque assim seria mais fácil. Essa resistência dos docentes para responder às pesquisas foi justificada por alguns amigos, professores também, como preguiça, mas entendo que o problema vai muito além disso.

Conforme Orlandi (2012, p. 22), tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimento, relações de poder, constituição de identidades etc.”. Não é fácil, portanto, falar, principalmente quando o tema é tão importante e complexo e não se tem as condições de trabalho com leitura garantidas. Entra em jogo, na hora de responder, o conflito entre a imagem que o professor faz de si mesmo e a imagem que ele imagina que o pesquisador faz dele. Além disso, considerando a relação muitas vezes distante entre escola e universidade, entra em jogo a imagem que se faz desse pesquisador e do resultado de sua pesquisa. Não são incomuns pesquisas que, desconsiderando o contexto social, as condições de trabalho, corroboram a ideia de que o professor é despreparado. Então, não foi inesperado esse primeiro desafio.

Inesperado foi o que viria a seguir. Por estar às voltas com a convocação no concurso do Município do Rio de Janeiro em 2019 (curso de formação, prova-aula, escolha de escola, adaptação à escola integral, demissão da escola particular), comecei a ir às escolas em fevereiro de 2020. Em março de 2020, todas as escolas fecharam devido à pandemia do Coronavírus. Se antes já era difícil chegar aos professores, depois do fechamento ficou impossível. Os dias de isolamento e de apreensão tornaram mais difícil obter resposta até da rede de amigos formada. Assim, o número de respostas recebidas não foi muito expressivo.

Em relação à SEEDUC-RJ, entrei em contato, por e-mail, com a Superintendência Pedagógica, apresentei a pesquisa e solicitei os documentos que norteavam o trabalho de leitura na rede. A Assistente Técnica de Linguagens me respondeu, enviando o PLE. Neste momento, surgiu o segundo desafio da pesquisa: como o PLE é voltado aos Agentes de leitura, senti necessidade de ouvir esses profissionais. Mas como fazer isso em uma pandemia? Enfrentaria de novo a mesma resistência?

Com o objetivo de saber quem são os professores que trabalham na sala de leitura, como é desenvolvido o trabalho de leitura nessas salas e a formação desses Agentes para tal, tive que recorrer às redes sociais. Assim, por meio das mídias sociais, divulguei o questionário, com perguntas mais diretas, voltadas para o contexto da prática. E, como imaginado, também esbarrei com a mesma resistência dos professores para responder questionários. Recebi 20 respostas de Agentes de leitura de diferentes partes do Rio de Janeiro. Apesar de reconhecer que o número de respostas não foi estatisticamente significativo, considero relevante ter a voz dos Agentes de leitura presente na análise.

Também senti necessidade de saber de fontes oficiais o quantitativo de salas de leitura e/ou bibliotecas e de Agentes de leitura da rede estadual, assim como entender como se dava a formação desses Agentes. Para tal, retomei o contato com a Assistente Técnica de Linguagens que, mudando o tom, respondeu que para que pudesse analisar a viabilidade de atendimento da minha demanda, seria necessário que eu abrisse um Processo Administrativo. Em seguida, me passou uma relação enorme de documentos.

Embora concorde que esse seria o caminho ideal, ele não foi considerado neste trabalho, devido ao pouco tempo de duração do mestrado e a alta burocracia para conseguir as devidas autorizações.

Portanto, proponho-me nesta dissertação a realizar a análise do discurso das políticas, aqui caracterizado pelo PLE, e a análise do discurso dos professores (de Língua Portuguesa e de Agentes de leitura) para entender o ensino de leitura na Rede Estadual do Rio de Janeiro.

## 2.2 O ciclo de políticas

Neste trabalho, uso o conceito de ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold apresentado no livro *Reforming Education and Changing schools*, publicado em 1992. Tal conceito tenta quebrar o binarismo entre o campo macro e microsocial, demonstrando o quanto esses campos estão interligados, assim como busca romper com a verticalidade como princípio constituinte das políticas. Dessa forma, o ciclo de políticas, de acordo com Mainardes (2006, p. 48), “permite fazer a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde a sua formulação inicial até a sua complementação no contexto da prática e seus efeitos”. Importante destacar que o objetivo do ciclo de políticas, conforme Ball, não é fazer uma descrição das políticas, mas ajudar a pensar as políticas e a entender como elas são feitas. Nesse sentido, Ball rejeita a ideia de que as políticas são implementadas, “pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta”, desconsiderando que os educadores também participam ativamente desse processo (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

A abordagem do ciclo de políticas propõe que o foco da análise recaia sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação que os profissionais das escolas fazem para relacionar os textos das políticas à prática. Sendo assim, preconiza que as interpretações das políticas construídas na instância local sejam consideradas para que se torne possível compreender de que forma elas também estão incorporadas ao processo global, atribuindo à concepção inicial novas significações.

O ciclo de políticas, portanto, é um método que supõe um movimento contínuo e dinâmico, interligando as instâncias macro e micro, bem como os processos de produção e de complementação da prática. Essa abordagem tem como base três conceitos primários: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Embora cada contexto possua suas características e especificidades e apresente suas próprias arenas, lugares e grupos de interesse, eles se relacionam e dialogam, compondo um ciclo, num movimento dinâmico e intenso de reflexões, disputas e negociações. Portanto, tais contextos não devem ser entendidos como instâncias de produção e “implementação” de políticas estanques, isoladas ou sequenciais. Todos os contextos do ciclo de políticas estão inter-relacionados, não apresentando limitações em termos de dimensões temporais e/ou espaciais (BORBOREMA, 2013, p. 35).

O contexto da influência é onde são iniciadas as políticas e os discursos políticos são construídos, “é nesse contexto que diferentes grupos disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51).

A partir de embates e disputas advindos de relação de poder e de interesses de grupos diversos, alguns conceitos vão adquirindo legitimidade, formando um discurso de base para a política. Nessas disputas, algumas vezes os discursos em formação recebem apoio. “Outras, têm suas bases fragilizadas por discursos mais amplos, que também exercem influência, principalmente através dos meios de comunicação, de agências multilaterais e de governos” (BORBOREMA, 2013, p. 35).

Enquanto o contexto de influência está relacionado, frequentemente, a interesses bem definidos e ideologias, o contexto da produção de texto está, normalmente, articulada com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos representam, portanto, a política, são:

a concretização de uma política e surgem como o resultado de disputas e acordos, visto que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política e conseguir a hegemonia de um discurso (BORBOREMA, 2013, p. 35).

Essas representações podem ter várias formas, a saber: textos legais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, vídeos etc.. É importante dizer que esses textos, internamente, não são necessariamente claros e coerentes, além de poderem ser contraditórios.

Por fim, o contexto da prática é onde os textos políticos estão sujeitos à interpretação e recriação pelos profissionais da escola, uma vez que eles exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Se os textos políticos são a concretização de uma política, é no contexto da prática que os sentidos atribuídos a esses textos têm consequências concretas que podem levar a mudanças e transformações significativas na política original.

Ball, Bowe e colaboradores (1992, apud MAINARDES, 2006) consideram que os profissionais que atuam no contexto da prática não são leitores ingênuos, eles interpretam os textos políticos de acordo com suas histórias, experiências, valores etc. O que eles pensam e no que acreditam interfere no processo de “implementação” das políticas.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc.. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE ET AL., 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Por mais que haja diferentes interpretações, fruto de disputas oriundas de interesses diversos, não sendo possível controlar os muitos sentidos, há textos políticos que aceitam mais ou menos a participação do leitor (profissionais da educação), permitindo que algumas leituras sejam mais possíveis que outras. Por isso, considero pertinente apresentar a distinção que Ball, Bowe e Gold fazem entre textos *readerly* e *writerly*. Um texto *readerly* limita o envolvimento do leitor, limita a produção dos sentidos, assumindo o leitor um papel mais passivo. Um texto *writerly* convida o leitor a ser coautor do texto, encoraja-o a preencher as lacunas do texto, a interpretar de forma criativa.

Segundo Ball, Bowe e Gold (1992, p. 11), o texto *writerly* “auto-conscientemente convida o leitor a participar, a cooperar e ser coautor”. Já a palavra *readerly*, expressa uma forma de texto que está limitado a ser lido, que não espera e, muitas vezes, não autoriza o envolvimento do leitor. Assim, um texto *readerly* tende a projetar um leitor passivo, que incorpora a leitura sem analisá-la, questioná-la ou situá-la em seu contexto, em sua história. (BORBOREMA, 2006, p.36).

É necessário evidenciar que esses tipos de textos podem aparecer de diferentes formas, inclusive pode haver a presença dos dois estilos num mesmo texto, combinando partes mais prescritivas e partes mais abertas.

Mais do que entender como as políticas são feitas, o ciclo de políticas nos ajuda a entender onde o Projeto de Leitura Escolar (PLE), da SEEDUC-RJ, falha. O conceito de ciclo vem da ideia de que os contextos formam um movimento cíclico em que um influencia o outro, isso é, as mudanças que ocorrem no conceito da prática podem alterar o que foi pensado no contexto de influência que, por sua vez, pode alterar o que foi decidido no contexto da produção de texto e assim por diante, mas, no que concerne ao projeto de leitura do Estado do Rio de Janeiro, esse ciclo é quebrado. A SEEDUC-RJ, ao pôr professores, em sua maioria, readaptados (fora da sua função por problemas, predominantemente, de saúde) e que não são da área para atuar nas salas de leitura, acaba por não permitir que eles contribuam com o ensino de leitura. As políticas, assim, não têm continuidade. Se não dão certo na “implementação”, não se procura entender os motivos, entram novos atores a fim de influenciar o ensino de leitura, novos textos são feitos e os ciclos vão sendo quebrados sucessivamente.

### 2.3 Análise de discurso (AD) e Análise de discurso Crítica (ADC)

Para o desenvolvimento da análise de discurso das políticas e dos professores, nos valem os dois teóricos: Eni Orlandi, filiada à Escola Francesa de análise de discurso; e Fairclough, filiado à Escola Inglesa. Mesmo sendo de escolas diferentes, a AD e a ACD possuem



aproximações, apesar de a ACD carregar em si o adjetivo “crítica”. A adjetivação, conforme Barreto (2014), tem o sentido de marcar o realismo crítico em oposição ao novo idealismo que pensa a linguagem desprovida de exterior, e não em oposição à vertente francesa.

Mesmo que haja divergências entres os autores, focalizaremos nas convergências que sustentam esta análise, tendo como base Barreto (2011 e 2014). A primeira delas, que Barreto (2014) destaca, é a orientação materialista dos autores, isso é, ambos não dissociam a linguagem da sua base material. Além disso, Fairclough e Orlandi têm em comum a remissão à dimensão imaginária das práticas discursivas, na base da concepção de ideologia com que operam.

“Citando Fairclough (2010, p. 4), “os discursos incluem representações de como as coisas são e têm sido, bem como, imaginários, entendidos como representações de como as coisas seriam, deveriam ou poderiam ser”. Citando Orlandi (1992, p. 100), “o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria no entanto como a interpretação necessária, e que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado” (BARRETO, 2014, p 19).

Os autores, de acordo com Barreto (2014), também convergem ao colocar em relevo as várias possibilidades de leitura como sentidos em disputa. Fairclough parte do conceito de hegemonia em Gramsci, focalizando os movimentos de entrega e resistência dos sujeitos aos sentidos sedimentados e aos deslocamentos possíveis; enquanto Orlandi parte de paráfrase e polissemia como fundamentos da linguagem e, assim, como tensão constitutiva da luta pela legitimidade de diferentes sentidos.

Em ambos os casos, a abordagem da ideologia compreende os mecanismos que permitem que, em meio aos sentidos historicamente possíveis, um seja mais “lido” que os outros: seja formalizado e legitimado, enquanto os demais podem nem chegar a ser cogitados. Em outras palavras, do ponto de vista discursivo, a ideologia corresponde à hegemonia de sentidos (BARRETO, 2014, p 20).

Como visto, Fairclough e Orlandi não são antagônicos. Dessa forma, a AD, circunscrita à vertente brasileira representada por Eni Orlandi (2011, p. 12), é uma teoria crítica “que trata da determinação histórica dos processos de significação”. Nessa perspectiva, a linguagem é considerada “como interação, como um modo de ação que é social. Em suma, como trabalho” (2011, p.82). A homologia que Orlandi (2011) faz entre trabalho e linguagem se deve ao fato de ambos não terem um caráter nem arbitrário e nem natural, eles firmam sua necessidade no fato de serem produção social, interação entre homem e realidade (natural e social). Assim, continua Orlandi (2011), a linguagem é entendida como mediação necessária, não é apenas instrumento de comunicação, é ação que transforma. Dessa forma, não se pode estudá-la fora da sociedade porque os processos constitutivos da linguagem são histórico-sociais. Nessa

relação, Orlandi (2011, p. 82) não considera “nem a linguagem como dada, nem a sociedade como produto: elas se constituem mutuamente”.

Nesse sentido, a AD é importante e adequada para este trabalho, pois por essa perspectiva é possível observar esse processo de constituição, procura-se ver em seu objeto – o discurso – a relação com a exterioridade que o constitui. O discurso, portanto, de acordo com Orlandi (2011), é mais do que transmissão de informação, é efeito de sentido entre locutores, sendo parte do funcionamento social geral.

Nessa direção, é a noção de condições de produção que nos permitirá dimensionar as práticas de linguagem nos contextos históricos e situacionais. O contexto histórico-social, a situação, os interlocutores – o que Orlandi (2011) chama de condições de produção – constituem a instância verbal produzida, ou seja, o discurso. A autora (2015, p. 29) diz que “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções do sujeito”. Os sentidos são produzidos em condições determinadas.

É importante destacar que as condições de produção são formações imaginárias e delas fazem parte: a) a relação de forças - pode-se dizer que o lugar do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Por exemplo, se o sujeito fala do lugar do professor, em uma sala de aula, suas palavras significam de forma diferente do que se falasse do lugar do aluno. São as relações de força, sustentadas no poder de diferentes lugares, fruto de uma sociedade marcada por relações hierarquizadas, que se fazem valer na comunicação; b) a relação de sentido (a intertextualidade) – não há discurso que não se relacione com outros. “todo discurso nasce em outro (sua matéria prima) e aponta para outro (se futuro discursivo). Por isso não se trata nunca de um discurso, mas de um continuum.” (ORLANDI, 2012, p. 22); e c) a antecipação – a capacidade do sujeito de situar-se no lugar do outro a partir de seu próprio lugar de locutor. “Esse mecanismo regula a argumentação de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (2015, p. 37).

Fica claro, portanto, que, sob a perspectiva da AD, o discurso não é fechado em si mesmo e nem é de domínio do locutor: o que se diz significa em relação ao que não se diz, em relação a outros discursos etc. Essas formações imaginárias e os fatores que constam nela, conforme Orlandi (2011), evidenciam a ilusão subjetiva, ou discursiva, do sujeito falante, pois o sujeito produz linguagem, mas também está reproduzido nela. Embora acredite ser a fonte exclusiva do seu discurso, na realidade o seu dizer retoma sentidos preexistentes. Sendo assim, as palavras, os textos, são partes de formações discursivas que, por sua vez, são partes de formações ideológicas.

Explicando um pouco mais, de acordo com Orlandi (2012), as formações discursivas compõem as formações ideológicas e são elas que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura dadas. As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois altera-se a relação com a formação ideológica.

Orlandi (2011) afirma que essas formulações sobre o funcionamento do discurso levaram a formular uma noção de sujeito menos formal, menos idealista. O sujeito da linguagem não é o sujeito em si, mas tal como existe socialmente, porque “o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nela está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpelação pela ideologia” (2012, p. 24).

Ainda observando a linguagem em seu contexto, Orlandi (2012) afirma que a produção do discurso se faz na articulação de dois grandes processos, sendo eles o fundamento da linguagem, a saber: o processo parafrástico e o polissêmico. O processo parafrástico permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas, já no processo polissêmico, são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos. É nessa tensão entre o mesmo e o diferente, entre o dito e o a se dizer que os sentidos e os sujeitos se movimentam. Nessa relação entre variação, multiplicidade (inerente à linguagem), e a sua contenção (institucional), “expressa-se o conflito entre o garantido, o institucionalizado, o legitimado, e aquilo que, no domínio do múltiplo, tem de se garantir, se legitimar, se institucionalizar”. A polissemia é, portanto, ruptura, “é o conceito que permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado” (ORLANDI, 2012, p. 25).

Partindo, então, das condições de produção da linguagem, levando-se em conta que o contexto histórico, seja ele mais imediato (ligado ao momento da interlocução), seja ele mais amplo (ligado à ideologia), é constitutivo do sentido, que há uma multiplicidade de sentidos possíveis, a presente pesquisa se torna mais abrangente porque desconsidera a ideia de um “sentido nuclear, mais importante hierarquicamente (sentido literal) em relação aos outros”. Não é mais preciso se manter a ideia de um centro de sentido e suas margens (contextuais) porque, na realidade, há só margens, uma vez que “todos os sentidos são de direito sentidos possíveis” (ORLANDI, 2011, p. 162). Mesmo que, em certas condições de produção, exista a dominância de um sentido, não se perde a relação com os outros sentidos possíveis. Barreto (1994, p. 5), complementando, afirma que ao partir das condições de produção dos discursos para compreender os modos pelos quais os sentidos são produzidos, circulam, são negociados e instituídos, nega o pressuposto de um sentido único, imanente aos textos, aguardando desvelamento.

Sob o viés da AD, Eni Orlandi ajuda duplamente, tanto na análise do *corpus* desta pesquisa, quanto no trabalho com a leitura em sala de aula, uma vez que o processo da leitura, como visto, é equivalente, isto é “o entendimento – a atribuição ou reconhecimento de sentidos – deve ser referido às condições de produção (o lugar social, a relação de discursos etc.) da leitura” (ORLANDI, 2011, p. 83).

Já Fairclough (2008) entende a linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso significa que o discurso é uma forma de ação, uma forma das pessoas poderem agir sobre o mundo e sobre os outros. Por sua relação dialética com a estrutura social, permite “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (FAIRCLOUGH, 2008, p.116). A ACD tem, assim, como pressuposto que “a constituição discursiva de uma sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (idem, p.93).

Do ponto de vista da ACD, não cabe o movimento de tentar desvelar sentidos que estariam ocultos no que é dito, operando alguma forma do que se poderia chamar de “desideologização”, mas de investigar os pressupostos e implícitos do dito: a fundação do lugar de partida que, justamente, por essa condição, podem permanecer intocados (BARRETO, 2019)

Entendendo que o discurso deve ser investigado no conjunto das suas condições de possibilidade, Fairclough (2008) propõe uma abordagem tridimensional do discurso, tomando-o como: texto, prática discursiva e prática social. A dimensão do texto cuida da análise linguística de textos; a da prática discursiva especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual; já a dimensão de prática social cuida das questões de interesse social. Fairclough (2008) deixa claro que todo evento discursivo é considerado, simultaneamente, texto, prática discursiva e prática social.

Em relação ao trabalho analítico do texto, sendo os textos produtos empíricos de discursos, Fairclough (2008) organiza três pontos de entrada: semântico, sintático e pragmático. Segundo Barreto (2019, p. 224), “na medida em que os textos têm sua materialidade, não há como atravessá-los. Daí a importância das pistas que constituem os pontos de entrada, a partir dos aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos das práticas discursivas recortadas”.

A dimensão semântica está relacionada às escolhas lexicais; a sintática compreende as relações entre as escolhas, com destaque para a constituição do sujeito; e pragmática compreende as relações dos formuladores com as formulações. Na presente dissertação, a análise, além das condições de produção, também estará centrada na dimensão semântica, ou seja, nas escolhas lexicais que, por sua vez, remetem a matrizes ideológicas e conceituais, de

acordo com Barreto (2014). Em relação ao vocabulário, Barreto (2015, p. 322) também chama atenção para dois processos que são fundamentais: a resignificação e a relexicalização.

A resignificação é constituída pela atribuição de sentidos novos a palavras dicionarizadas, em deslocamentos e/ou esvaziamentos que as inscrevem em matrizes outras. [...] Por sua vez a relexicalização, ou a nova lexicalização, compreende a produção de novos termos, sejam eles neologismos ou transposições dos já cunhados em outras áreas e para outros fins para dar conta de sentidos.

Dessa forma, esta análise, no próximo capítulo, se dará por meio das condições de produção, sejam elas históricas ou de situação, elaboradas por Orlandi; e, na dimensão semântica, por meio do léxico, organizado por Fairclough.

### 3 PROJETO DE LEITURA ESCOLAR (PLE), AGENTES E SUJEITOS

Um dos problemas que afetam as escolas que eu trabalho, aqui em Goiás e no Tocantins, é a ausência de bibliotecas e de bibliotecárias. Quando a gente lê a teoria e fala que a biblioteca é um espaço de democratização da leitura, gente, eu acho tão bonito. E eu tenho vontade de chorar quando eu entro nas bibliotecas das escolas nas quais eu trabalho. Há um descrédito dos governos em relação às bibliotecas. Colocam-se nas bibliotecas os profissionais que estão quase se aposentando. Eu não estou aqui tentando dizer que um profissional que está quase se aposentando não pode ser um mediador de leitura. Ele pode e deve. Mas não é o que acontece nas escolas nas quais eu trabalho, né? Então a biblioteca, na maioria das escolas aqui de Goiás e do Tocantins, não é palco para essa democratização do acesso à leitura. Ela serve para quê? Ela serve para que o aluno vá escolher um livro qualquer e que isso sirva de registro para confirmar o aluno que lê e o aluno que não lê; serve para castigo. Uma instituição que coloca o aluno dentro de uma biblioteca para castigá-lo, realmente, a gente desconfia se está plantando educação nesse espaço.... de leitura. Olha que bonito!

Outra coisa que a gente observa aqui nas nossas bibliotecas é que o aluno que chega atrasado, ele vai para a biblioteca; o aluno que está sem uniforme, ele vai para a biblioteca; o aluno que estava na sala de aula e não desenvolveu a atividade, ele é enviado à biblioteca, que é para ficar com a tia da biblioteca. É assim que os meninos chamam as bibliotecárias. Serve também para fazer exame de segunda chamada. Ou então o aluno que não está se comportando e alguém muito criativo acha que para castigar o aluno, ele precisa ler. Então a biblioteca é um espaço onde o aluno vê como castigo. Um espaço que ele está ali por birra. Ele não está ali porque ele vai ter um “certo” prazer de ler, porque aí a gente pensa também naquelas bibliotecas que são todas floridas, com aquelas almofadas, como diz a Cecilia Bajour, né? Fica parecendo que o prazer está naquilo que é fácil. É tudo muito triste a gente observar isso e pensar em mediação de leitura somente no papel do professor que está na sala de aula, sendo que a gente tem esse dever, tem essa possibilidade de formar uma comunidade de leitores. E essa comunidade de leitores não será formada somente com a mediação de leitura do professor. Eu tenho consciência disso, apesar de eu resistir muito no meu espaço escolar. Como, geralmente, nas bibliotecas, os professores que ficam, os funcionários que ficam, resistem entre uma licença e outra, o que que eu fiz na minha sala aqui em Goiás? Eu montei a minha biblioteca.

*Relato de uma professora de Língua Portuguesa, apresentado numa live sobre ensino de literatura.<sup>11</sup>*

---

<sup>11</sup> Diálogos ao vivo: educação literária em tempos de pandemia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GHTUS5UZTuk>. Acessado em 15 de out. de 2020.

A epígrafe deste capítulo não é o relato de uma professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual do Rio de Janeiro, mas poderia ser, dadas as semelhanças. Dito isso, inicio a análise discursiva do Projeto de Leitura Escolar (PLE) da SEEDUC-RJ. Além disso, trago as condições de trabalho dos Agentes de leitura e dos professores de Língua Portuguesa/Literatura para a formação do leitor na escola básica de Ensino Médio do Rio de Janeiro.

### 3.1 Projeto de Leitura Escolar (PLE)

A Resolução SEEDUC nº 5812 de 27 de novembro de 2019, que fixa diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para a educação básica, coloca o PLE na Parte Diversificada. A Parte Diversificada, segundo a Resolução (BRASIL, 2019), “é componente obrigatório do currículo escolar, devendo estar organicamente articulada à Base Nacional Comum Curricular, tornando o currículo um todo significativo e integrado”.

A partir desse trecho, é necessário destacar, entretanto, que o PLE só entra no espaço deixado na grade dos alunos que não optarem por uma língua estrangeira. Mesmo assim, ele concorre com atividades culturais, com estudos dirigidos e com aquelas voltadas ao protagonismo juvenil. Mesmo nesse contexto, ainda conforme a Resolução, a leitura, deverá ser trabalhada, “no contexto do Projeto de Leitura Escolar (PLE), executando, sempre que possível, o programa Jovens Leitores em Ação (JLA)” (BRASIL, 2019).

É oportuno esclarecer que o projeto Jovens Leitores em Ação foi uma iniciativa do Instituto Ayrton Senna, em parceria com a SEEDUC, e tinha como objetivo favorecer as práticas de leitura e produção textual na perspectiva do multiletramento. Ele procurava também propiciar o exercício do protagonismo juvenil, partindo da metodologia da educação por projetos. Além disso, pretendia, conforme o Caderno do Agente de Leitura<sup>12</sup>, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna, contribuir para transformar a sala de leitura/biblioteca das escolas em um espaço educativo a fim de fortalecer a aprendizagem escolar e permitir que os estudantes aprendam a ser, conviver, conhecer e fazer.

A proposta do Jovens Leitores em Ação partia da formação de times. Os alunos formavam times com, no máximo, 10 alunos, para realizar os desafios de leitura. Neles, ora os alunos eram líderes, ora eram liderados. Dessa forma, pretendia-se, de acordo com o Caderno do Estudante, que os estudantes desenvolvessem “habilidades de gestão importantes, tais

---

<sup>12</sup> Para Download do Caderno do Agente de Leitura: <https://drive.google.com/file/d/0B0Jgng9khHbSeF9mcmZ2ZDZBcDQ/view> Acessado em: 20 de jun. de 2020.

como: gerir o próprio trabalho (autogestão), gerir o trabalho dos colegas (heterogestão) e trabalhar juntos (cogestão)”<sup>13</sup>.

Ao utilizar as palavras que, normalmente, não fazem parte do universo educacional, tais como gestão, gerir, autogestão, heterogestão, cogestão, times para trabalhar com leitura, me faz crer que a leitura aqui tem uma função, uma utilidade que passa longe da formação do leitor, aqui a preocupação clara é formar o estudante para o mercado de trabalho.

É importante falar do Jovens Leitores em Ação porque ele surgiu junto com o PLE, sendo as Orientações Metodológicas do PLE uma versão resumida do Caderno do Agente de Leitura.

Tive acesso a três documentos, todos sem data, sem assinatura do setor ou responsável por elaborá-lo. Um deles eu consegui, no início da pesquisa, na página do Instituto Ayrton Senna. A única parte diferente dos outros é que ele destaca as atribuições do Agente de leitura da Resolução SEEDUC nº4778 de 20/03/2012, o que demonstra que é o mais antigo, pois essa Resolução já foi substituída.

Quando voltei à página do Instituto para saber mais sobre o projeto, já não encontrei qualquer menção à parceria com a SEEDUC/RJ. Na pesquisa do Google até aparece, mas dá erro ao abrir o link. Entretanto, o Instituto Ayrton Senna ainda realiza o programa Sala de Leitura, na mesma linha dos Jovens Leitores em Ação, no Colégio Estadual Chico Anysio.

Sendo uma versão reduzida do caderno do Jovens Leitores em Ação, o PLE se ancora nos mesmos conceitos e metodologias:

O PLE não visa somente o desenvolvimento da leitura e da produção textual. Sua proposta inclui transformar a Biblioteca/Sala de Leitura em espaço pedagógico e de convívio, fortalecendo a aprendizagem escolar, permitindo que os estudantes aprendam a ser, conviver, conhecer e fazer. Dessa forma, as atividades do PLE devem ter como objetivo o desenvolvimento de ações protagonistas, nas quais os Parceiros da Sala de Leitura atuem no planejamento, execução e avaliação das atividades. Para se alcançar esses objetivos, o PLE é estruturado sobre determinados Conceitos e Metodologias: as Nove Atitudes que Impactam a Sala de Leitura, Multiletramentos, Protagonismo Juvenil, Aprendizagem Colaborativa e o Desenvolvimento de Habilidades e Competências (PLE, p. 13, sem data).

Importante chamar atenção para a não distinção entre biblioteca escolar e sala de leitura. Pensa-se numa única proposta para ambas. Nas nove atitudes, não dez nem oito, que impactam a sala de leitura, em nenhuma está a formação do leitor. Mesmo assim, através delas, pretende-se “mudar a concepção de biblioteca/sala de leitura tradicional, como lugar do silêncio ou simples local para empréstimo de livros” (PLE, p. 13).

<sup>13</sup> Para Download do Desafio da leitura - caderno do Estudante:  
<https://drive.google.com/file/d/0B0Jgng9khHbSdUVtbXF6bWxzSDA/view> Acessado em: 20 de jun. de 2020.



Analisando, então, essas nove atitudes, a primeira, bastante explorada no PLE, é a parceria. Dela advêm todas as outras, como demonstra a imagem retirada do documento, cuja palavra parceria, no centro, aponta para as demais atitudes. É a parceria entre estudantes e profissionais da unidade escolar no desenvolvimento de ações voltadas para o acolhimento, a criatividade, o convívio, a organização, a liberdade, a mobilização, a divulgação e a avaliação que, segundo o PLE, vai tornar o espaço da biblioteca/sala de leitura mais atraente.

Figura 1 – As nove atitudes que impactam a Sala de Leitura



Fonte: PLE, p. 13.

O termo parceria remete a parceiro, que pode ser entendido como, na definição do dicionário, “aquele que não apresenta ou quase não apresenta diferença em relação a outro; igual, semelhante, par.”.

Porém, é fundamental perguntar: em quais condições de igualdade se encontram Agente de leitura e aluno? O aluno sabe tanto sobre leitura quanto o Agente de leitura a ponto de planejar as ações? Se o aluno não é leitor, não tem relação com a biblioteca, como poderia se dar essa parceria?

O objetivo da parceria, de acordo com o PLE (p. 14), é:

criar oportunidades para que esses jovens planejem, executem e avaliem, com você, atividades e ações. Ou seja, esses estudantes parceiros estarão agregando a força da juventude às ações da sala de leitura

o que significa que as ações da sala de leitura estão sem a força da juventude, estão com a fraqueza da velhice, estão velhas, ultrapassadas. Mas só isso é suficiente para formar o leitor?

Destacamos a seguir as demais atitudes, mas priorizamos os quadros que se dirigem aos Agentes de leitura. Os quadros presentes em livros didáticos do professor sempre foram espaço de interlocução do autor com o professor, servindo para desenvolver alguma ideia ou dar dicas de como proceder. No PLE, eles aparecem para reforçar a necessidade de estabelecer a parceria

com o aluno, não acrescentado nada que possa orientar o Agente a desenvolver o seu trabalho com leitura. O primeiro dele diz respeito à organização do acervo:

#### Quadro 1 - Organização

**Envolva os jovens parceiros na organização do acervo. Mesmo que você já o tenha organizado, vale abrir espaço para ouvir aqueles que por direito são usuários privilegiados! Acredite, eles têm muitas sugestões para melhorar a organização do acervo!**

Nesse trecho, destaco o adjetivo jovens que se opõe a velhos. Novamente aqui há a ideia de que as ações e/ou Agentes são velhos. Essa ideia é reforçada pela frase: “Acredite, eles têm muitas sugestões para melhorar a organização do acervo!” Qual seria a razão para não acreditar nisso a não ser pelo fato de o Agente ser tradicional, com ideias antiquadas?

#### Quadro 2 - Liberdade

**Os parceiros podem ser grandes aliados daqueles que ainda não conhecem suas preferências ou ainda não têm intimidade com os livros. Convide-os para contagiar seus colegas na exploração do acervo!**

O segundo quadro está relacionado à liberdade, isto é, o fato de o jovem poder escolher seu próprio livro. Nesse sentido o PLE pede que se “permita que os estudantes da escola possam percorrer as estantes do acervo para escolher aquilo que querem ler” (PLE, p. 14), o que, subentende-se, não é permitido. No quadro, destacamos o verbo contagiar, normalmente usado com sentido negativo, principalmente nos tempos em que vivemos de pandemia, no documento é usado com o sentido de exercer influência positiva sobre alguém.

#### Quadro 3 - Acolhimento

**Convide parceiros da sala de leitura para ajudar a melhorar ainda mais o acolhimento de toda a comunidade escolar nesse espaço. Ouça as ideias que eles têm para conquistar novos frequentadores, convide-os a agirem para melhorar o espaço e procure ouvir constantemente a opinião deles como indicadores para a sua autoavaliação!**

O terceiro quadro se refere ao acolhimento. Aqui, alunos, estudantes, passam a ser frequentadores. Os verbos no imperativo: *convide e ouça*, e a locução *procure ouvir* acrescida do advérbio *constantemente* pressupõem, o que já sabemos, que os alunos não são ouvidos sempre, que a sala de leitura não recebe bem os estudantes. O que é confirmado pela solicitação do PLE: “pratique atitudes simples, como dizer ‘bom dia’, ‘bem-vindo’, ‘fique à vontade’,

“volte sempre” (PLE, p.15) ou “converse com os estudantes, pergunte seus nomes, ofereça sua atenção e disponibilidade para ajudar. Essas pequenas ações são importantes para atrair a frequência e ampliar o uso da sala de leitura” (PLE, p. 15).

#### Quadro 4 - Criatividade

**Peça ajuda aos parceiros da sala de leitura sobre como personalizá-la para que fique com a “cara deles”, sobre como os cartazes, pôsteres e outros elementos podem deixar a sala mais atrativa. Sempre que tiver uma ideia com o objetivo de sensibilizar os jovens da escola, consulte-os!**

O quarto quadro trata da criatividade. Embora mencione outros elementos que podem vir dos alunos, o que traz de criativo não é nada novo: cartazes e pôsteres. No corpo de texto, há ainda a sugestão de pintar as paredes com frases que estimulem a leitura, o que é mais do mesmo. Quando diz que qualquer ideia que vise “sensibilizar” os estudantes tem que passar por eles antes, faz crer que alunos e Agentes estão o tempo todo na escola. Como se o Agente de leitura ficasse o tempo inteiro na escola e o aluno não tivesse responsabilidades outras com as demais disciplinas.

#### Quadro 5 - Convívio

**Envolva os parceiros para fortalecer o espaço para o convívio. As regras precisam ser elaboradas com a participação dos estudantes, pois um local de convívio pressupõe a participação ativa de seus frequentadores na elaboração das regras de funcionamento. Faça de sua sala de leitura um ambiente democrático, em que o jovem possa ter vez e voz. Somente quando nos sentimos pertencentes a um espaço é que nos apropriamos dele. E que escola não quer ter seus jovens convivendo na sala de leitura?**

O quinto quadro está relacionado ao convívio, mais uma vez o que fica subentendido por meio da frase “faça de sua sala um lugar democrático” é que ela não é democrática, não tendo o jovem nem vez nem voz. O PLE (p. 15) deseja que a sala de leitura se torne “um point de encontro dos estudantes da escola para troca de experiências leitoras!”.

#### Quadro 6 - Mobilização

**Conte com os parceiros e suas iniciativas para mobilizar a comunidade escolar para a leitura. Envolve-os na iniciativa, no planejamento, na execução e na avaliação dessas ações como protagonistas juvenis (a partir das seis etapas do método protagonista de educação por projetos).**

O sexto quadro refere-se à mobilização para que todos os estudantes conheçam a sala de leitura e, assim, ela se transforme em um “ponto de encontro”. Para isso, além das nove

atitudes, devem-se seguir mais seis etapas do método protagonista de educação por projetos, a saber: mobilização, iniciativa, planejamento, execução, avaliação, apropriação dos resultados. O que falta nessas etapas e nessas atitudes é o protagonismo da leitura.

#### Quadro 7 - Divulgação

**Reúna-se periodicamente com os parceiros e convide-os a bolarem ideias legais para a divulgação de tudo o que tem e acontece na sala de leitura.**

O penúltimo quadro se refere à divulgação das atividades existentes na sala de leitura e o convite é para que os alunos criem ideias legais. Se elas não forem legais, será que valem? Quem avalia o que é legal? Sobre essa questão, a **Agente de leitura 2<sup>14</sup>**, mostra o que funcionaria: “esquecer de tirar fotos para fazer evidências, e realmente levar os alunos e inclusive professores a terem o hábito de ler.” O que a Agente aponta é a preocupação com fotos e a pouca ação que possa contribuir de fato com a formação do leitor.

#### Quadro 8 - Avaliação

**Que tal promover mensalmente uma roda de avaliação com os jovens parceiros da sala de leitura para compartilhar os resultados das ações/atividades de mobilização e da medição de frequência e uso da sala de leitura? Faça cartazes e comemore com os estudantes sempre que os resultados melhorarem. Elabore outras estratégias para ouvir as sugestões e avaliações dos estudantes: caixas de sugestões, rodas de avaliação com os grupos frequentadores etc.**

Por fim, a última atitude que impacta a sala de leitura diz respeito à avaliação. No oitavo quadro, fica claro que o que importa são os resultados da mobilização, a frequência dos alunos na sala de leitura e não a leitura em si.

A impressão que se tem, seguindo essas nove atitudes, é que o PLE tenta mudar a concepção de biblioteca/sala de leitura tradicional, trazendo o jovem para a sala de leitura e isso basta. Por isso, há sempre oposição entre o velho e o novo, mesmo que subentendido, do que se fazia antes e do que se deve fazer agora, isso é, acolher o aluno, tornar a Sala de leitura/biblioteca um lugar agradável, democrático, onde se espera que o aluno seja ouvido. São práticas muito comuns no dia a dia da sala de aula, mas que se perde na sala de leitura/biblioteca, considerando a concepção das duas e o perfil do Agente de leitura, assuntos abordados nas próximas seções.

<sup>14</sup> A partir de agora, a análise será permeada também pelas respostas de alguns Agentes de leitura e/ou professores que participaram da pesquisa, respondendo aos questionários que elaborei. Eles serão numerados para preservar a identidade dos profissionais. Também colocarei em negrito para o leitor reconhecer os discursos desses sujeitos.

Mesmo assim, o PLE, quando destaca essas nove atitudes, não desenvolve nenhuma ação que possa ajudar na prática do Agente de leitura, na condição de profissional que trabalha formando leitores e os processos e conhecimentos que isso requer.

O documento leva a crer que qualquer ideia que venha dos estudantes assume um *status* de protagonismo juvenil, sendo, então, legitimada e considerada como boa prática de leitura.

Essa prática espontaneísta, conforme Freire (2011, p. 36) “é licenciosa, por isso irresponsável”. Ela exemplifica bem o que Orlandi (2012) chama de pedagogismo, uma vez que se propõem técnicas imediatistas e se retira da leitura sua importante função no trabalho intelectual geral.

Não são apresentados, no PLE, conteúdos que contribuam para a compreensão do sujeito, e pouco se trabalha com a história de leituras dos leitores, o que seria uma melhor forma de ouvir, de verdade, os alunos.

No que concerne à literatura, na perspectiva do Multiletramento, ela perde espaço uma vez que se prioriza os demais textos:

Multiplicidade de Linguagens – Cada vez mais o texto verbal (oral e escrito) vem acompanhado de (info)gráficos, tabelas, quadros, esquemas, imagens estáticas e em movimento, arquivos de áudio, etc. Assim, não basta desenvolver habilidades e capacidades relativas ao texto escrito. Lidar com essas várias linguagens é um imperativo para poder participar das práticas letradas do mundo contemporâneo (PLE, p.17).

O restante do projeto é um apanhado de ideias que podem ser reunidas sem muito compromisso, uma vez que a frequência da sala de leitura é optativa: os alunos vão se quiserem.

Não se nega explicitamente, no PLE, a necessidade de formar leitores críticos, cidadãos responsáveis. Entretanto, a falta de sistematização do ensino de leitura, de desenvolvimento das ações sugeridas no projeto, de obrigatoriedade, a ausência do professor de português e literatura e a incumbência do trabalho de leitura atribuída aos Agentes de leitura, professores, no geral, readaptados e sem formação na área, sugerem que esse projeto de leitura não é feito para funcionar. Ele parece mais uma grande salada de frutas, onde cabe tudo e, portanto, nada tem uma importância considerável.

O ensino de leitura, dessa forma, depende das idiossincrasias dos professores, como deixa claro a **Agente 1**: “o lugar [sala de leitura] é adequado. Porque eu e minha colega (também Agente) sempre preparamos o local, modificamos de acordo com o interesse dos alunos. A Sala é altamente sedutora. (...) Fizemos muito por insistência e acreditarmos que esse era o caminho.”

A fala anterior, revela que para a sala de leitura funcionar, portanto, precisa que se tenha o desejo da professora readaptada, o desejo dos alunos de frequentarem o ambiente, é tudo na linha do desejo. Acho ótimo o desejo, mas ele não é suficiente para garantir/determinar a formação do leitor.

A maioria das ações ficam, entretanto, dependentes dos arranjos que esses sujeitos individualmente fazem. Alguns com mais dedicação, outros com menos e muitos sem nenhuma.

Para melhor compreendermos o lugar da formação do leitor nesses espaços - físicos e políticos -, são necessárias, também, algumas análises sobre a biblioteca escolar, a sala de leitura e os sujeitos nelas presentes e ausentes, todos desdobramentos do PLE.

### 3.2 Biblioteca escolar

Antes de entrar nas questões que envolvem os Agentes de leitura e os professores de língua portuguesa, que muito revelam ao compartilharem suas experiências no cotidiano escolar, é importante caracterizar a sala de leitura e as bibliotecas escolares, lugares privilegiados na escola para trabalhar a leitura. Embora o PLE não faça distinção entre as duas, elas foram pensadas de formas diferentes.

Amaro (2016), fazendo um breve histórico das bibliotecas escolares, aponta que elas surgiram no Brasil no século XVI, dentro de instituições religiosas e absorveram delas as características que moldavam seu uso e acervos. Entretanto, com a proibição do noviciado, em 1835, os conventos foram ficando decadentes e, em consequência, o mesmo aconteceu com essas bibliotecas, pois não havia pessoal para cuidar dos acervos. Muitos desses livros apodreceram com o tempo ou serviram para embrulhar mercadorias na época.

Após este período, Amaro (2016) destaca como marcos importantes na história das bibliotecas escolares: 1) a fundação das escolas normais que, de 1880 a 1915, implantaram espaços mais próximos do que hoje entendemos como bibliotecas escolares; 2) a criação das bibliotecas nos ginásios estaduais em 1930; 3) a defesa da Biblioteca Escolar, na década de 1930, feita pelo movimento da Escola Nova, do qual fazia parte Anísio Teixeira; e 4) a reforma do ensino médio no país, em 1969, que fez referência à biblioteca, através dos documentos do programa de expansão e melhoria do ensino médio (PREMEM).

Já na década de 1990, tem-se a inclusão da biblioteca nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que chamam atenção para sua importância no desenvolvimento do gosto pela leitura e na formação de leitores competentes. E a criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que propõe implantar, ampliar e atualizar o acervo das bibliotecas de escolas

públicas brasileiras. Sobre o PNBE, Amaro (2016) traz uma ressalva sobre o foco de sua ação, uma vez que o programa prioriza a distribuição de livros, mas não a criação e manutenção de bibliotecas escolares que deveriam receber essas coleções, nem a formação de mediadores para disseminá-las. Por fim, Amaro (2016) destaca a aprovação da lei nº 12.224, de 2010, que dispõe sobre a universalização das Bibliotecas nas instituições de ensino no País.

Com apenas quatro artigos, essa lei obriga as instituições públicas e privadas de ensino a dispor de bibliotecas; define biblioteca escolar; recomenda o esforço dos sistemas de ensino do País para que a Lei seja efetivada no prazo máximo de dez anos, prazo expirado em 24 de maio de 2020; e resguarda a determinação legal que regulamenta a profissão do bibliotecário.

De acordo com a Lei nº 12.224, de 2010, “considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010). Farias e Brito (2019, p. 832) problematizam alguns de seus pontos, um deles é essa concepção que reduz a biblioteca escolar ao acervo sem ligá-la ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Como já especifica o nome, a biblioteca escolar faz parte da escola e, nessa condição, deve estar integrada à sua dinâmica, participando dos processos pedagógicos, de sua proposição, execução e avaliação. A Lei em questão parece desconhecer essa condição de origem, uma vez que seu texto não valoriza ou garante qualquer laço com a escola como um todo e com um projeto de educação. E isso fica evidente quando se constata, no corpo da Lei, ausência de termos como projeto pedagógico, currículo, pesquisa, formação, serviços, atividades, dentre outros que sinalizassem a preocupação com o trabalho educativo da biblioteca (FARIAS; BRITO, 2019, p. 832).

Em relação à presença obrigatória do profissional bibliotecário, resguardada na Lei nº 4.084, de 30 de junho de 1962, preconiza:

Art 6º São atribuições dos Bacharéis em Biblioteconomia, a organização, direção e execução dos serviços técnicos de repartições públicas federais, estaduais, municipais e autárquicas e empresas particulares concernentes às matérias e atividades seguintes:

- a) o ensino de Biblioteconomia;
- b) a fiscalização de estabelecimentos de ensino de Biblioteconomia reconhecidos, equiparados ou em via de equiparação;
- c) administração e direção de bibliotecas;
- d) a organização e direção dos serviços de documentação;
- e) a execução dos serviços de classificação e catalogação de manuscritos e de livros raros e preciosos, de mapotecas, de publicações oficiais e seriadas, de bibliografia e referência.

O que chama a atenção é a função do bibliotecário que parece estar vinculada apenas ao serviço técnico: orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento da biblioteca. Não há menção ao trabalho de leitura e formação do leitor. É a resolução nº 199 de 2018 que dispõe sobre os parâmetros para estruturação e funcionamento das

bibliotecas escolares, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), estabelecida pelo Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), que amplia o entendimento da atuação do bibliotecário, apresentando os tipos de serviços e atividades que devem ser desenvolvidos pela biblioteca, como consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa escolar.

O que Farias e Brito (2019) questionam é que, no viés do trabalho educativo, o educador, isso é, o professor, o bibliotecário, é central na formação dos estudantes, sendo os responsáveis pela apresentação e exploração de conteúdos que contribuam para a compreensão do sujeito, individual e coletivamente, em sua historicidade e concretude. Portanto, os serviços técnicos devem estar ancorados em um projeto de educação, como forma de realização de uma proposta, ou seja, a técnica deve estar a serviço do trabalho educativo, criando condições para que ele se realize de maneira abrangente e aprofundada. Se não for assim, não se justifica a presença obrigatória do bibliotecário.

Considerando que alguns cursos de biblioteconomia, se não todos, colocam as disciplinas relacionadas ao leitor e à mediação de leitura como optativas e a própria SEEDUC não apresenta um projeto que oriente agentes e bibliotecário, a questão de Farias e Brito (2009) é a mesma que a minha: sabendo da complexidade que o ensino de leitura traz, se justifica colocar bibliotecários sem que eles sejam formados para trabalhar com leitura e formação do leitor?

Isso por si só seria suficiente para mudar a ideia de que biblioteca escolar é o espaço do silêncio extremo, do excesso de regras e normas, dos livros antigos, dos funcionários inflexíveis e entediados, resquícios, ainda, das primeiras bibliotecas?

### 3.3 Sala de leitura

No que diz respeito à sala de leitura, um dos tantos desafios desta pesquisa foi achar material que falasse a respeito dela, mais precisamente da sala de leitura no Estado do Rio de Janeiro. Há poucos trabalhos na área e a página oficial da SEEDUC/RJ, que poderia nos ajudar, foi desativada há um tempo. Tomo como base, então, a dissertação de Fonseca (2004) que, embora analise as salas de leitura do município do Rio de Janeiro, traz as origens da sala de leitura, apresentando dois documentos interessantes: a Fundamentação da proposta pedagógica das salas de leitura dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e a Resolução nº 14, de 26 de julho de 1984, do Conselho Deliberativo da Fundação de Assistência ao Estudante



(FAE), que institui o Programa de Salas de Leitura em nível Federal (ambos em anexo) e foi fonte de inspiração das salas que surgiram na rede estadual do Rio de Janeiro. O objetivo ao trazer essa Resolução é mostrar sua relação com o programa de sala de leitura dos CIEPs e as salas de leitura atualmente. Nesse sentido, Fonseca (2004, p. 40) apresenta os objetivos do programa sala de leitura da FAE presentes na Resolução (BRASIL, 1984):

- Organizar um acervo atualizado e variado de livros aos alunos de 1º grau que: desenvolva a postura analítica e o senso crítico pelo oferecimento de diversas alternativas de interpretação do real, aumentando suas perspectivas de formação e crescimento cultural; atendam a necessidade de ludismo; propiciem desenvolvimento intelectual, afetivo e emocional.
- Dotar as escolas de 2º grau de periódicos (revistas e jornais), assim como de outras obras de consultas, tais como dicionários e gramáticas.
- Criar um ambiente físico e psicológico que faculte a descontração muscular importante à fruição do texto e prazer da leitura.
- Proporcionar ao professor a oportunidade de se manter informado sobre a produção editorial e atualizar-se do ponto de vista cultural e cognitivo sobre o livro infanto-juvenil.

A Resolução (BRASIL, 1984) também caracteriza as salas de leitura, dando destaque a:

- informalidade de ambiente: criação de um espaço que propicie a descontração, oferecendo alternativas para as tradicionais acomodações em Bibliotecas. Este espaço não precisa ser, necessariamente, uma sala específica para tal, podendo ser usados ambientes disponíveis na estrutura da escola, como pátio coberto, o jardim, a própria sala de aula, etc.;
- informalidade de tratamento técnico do acervo: recebimento, registro e organização dos livros devem ter em vista a livre manipulação destes pelo aluno, o empréstimo domiciliar e todo o estímulo que puder ser dado ao leitor;
- espontaneidade de leitura: a frequência à Sala de Leitura, independente de controle e vínculo com tarefas escolares, propiciará uma convivência informal com o livro, gerando um tipo de experiência de leitura distinta daquela comprometida com tarefas específicas.

Fonseca (2004) afirma que as salas de leitura nos Cieps, implementadas pelo Programa Especial de Educação, em 1984, mantiveram o espírito do programa da FAE. Embora já houvesse um lugar determinado para essas salas, apostava-se na sala de leitura como espaço alternativo, sem horários determinados, obrigações e conteúdos a serem assimilados. Apostava-se na informalidade do ambiente e do tratamento com acervo, assim como na espontaneidade da leitura. Os alunos, dessa forma, teriam contato direto com os livros e poderiam escolhê-los conforme seu gosto, muito parecido com a ideia que se tem no PLE. De acordo com a Fundamentação da proposta pedagógica da Sala de leitura:

Na Sala de Leitura o aluno terá a vez de escolher a leitura que quer fazer, onde e quando. Será o momento da leitura enquanto “ato individual, voluntário e interior”. (Sandroni, Laura - A Criança e o Livro) (grifo da autora). E é exatamente esta postura que consolida o hábito de leitura, iniciado e despertado em sala de aula, pois nasce do ócio, da não obrigação, características intrínsecas do lúdico que tão bem se relacionam com o texto literário.

Conforme Fonseca (2004), nos primórdios, os espaços destinados às salas de leitura acomodariam as bibliotecas escolares, mas por falta de bibliotecários disponíveis e pelo caráter do trabalho proposto, foram designados como salas de leitura. E, apesar da luta dos sindicatos dos bibliotecários, tanto o Programa de Sala de Leitura da FAE, quanto o implementado nos CIEPs e, posteriormente, ampliado para toda rede municipal, foram desenvolvidos pelos professores.

Fonseca (2004) observa que, assim como no PLE, nos primeiros documentos do Programa Especial de Educação, a nomenclatura utilizada era biblioteca escolar, no entanto no livro “Falas ao professor, do mesmo programa, é possível encontrar o seguinte trecho:

As salas de leitura dos CIEPs, na concepção que as orienta, pretendem estar distantes tanto do que vêm sendo, tradicionalmente, as bibliotecas escolares – depósito de livros – como das salas de leitura existentes, a maioria delas locais procurados apenas por uns poucos que já descobriram a importância ou o prazer de ler (Falas ao professor, 1985:31 *apud* FONSECA, 2004, p. 41).

O mesmo acontece com o documento que traz a fundamentação da proposta pedagógica da sala de leitura. Embora se refira às salas de leitura, todas as citações estão relacionadas às bibliotecas, mostrando que há uma diferença mínima entre uma e outra. Borges (2013) afirma que a mudança na nomenclatura teve como pressuposto não violar a Lei nº 4.084 de junho de 1962, que dispõe sobre a profissão do bibliotecário. Uma vez que não havia bibliotecário, mudou-se o nome. Ao descaracterizar o espaço, batizando-o de sala de leitura, dispensa-se o bibliotecário e, ao mesmo tempo, dá-se espaço ao professor, readaptado, sem provocar qualquer tipo de problema com a legislação.

Assim, apostava-se na sala de leitura como um lugar voltado à leitura, principalmente à literária, onde o hábito de leitura seria consolidado a partir dos interesses dos alunos. Para tal, conforme a Fundamentação da proposta pedagógica, as salas deveriam criar eventos culturais relacionados à produção e à leitura dos textos, como palestras sobre livros, saraus, concursos de poesia, conversa com autores, etc.. Aqui também em semelhança com o PLE.

A diferença entre a sala de leitura e a biblioteca estaria, portanto, nas suas origens. As salas de leitura surgem com uma proposta mais informal, não precisando nem de lugar específico para ser configurado como uma sala de leitura, o que resolveria também o problema das escolas que não possuem biblioteca escolar

Já a biblioteca escolar é mais formal, o bibliotecário tem uma série de conhecimentos que podem impulsionar o espaço de leitura, assim como tem um cuidado maior com o acervo, classificando-o e catalogando-o, selecionando as coleções, etc. Em comum é que ambas são espaços privilegiados para a formação do leitor e que nenhuma das duas é depósito de livros.

Infelizmente, na rede escolar do Estado, tanto uma quanto outra são vistas dessa forma, muitas vezes, como pressupõe o próprio PLE: como o lugar do silêncio, do excesso de regras e normas, dos funcionários inflexíveis e, até mesmo, doentes. Um lugar esquecido tanto por alunos, quanto por pais e professores.

Vale ressaltar, entretanto, que pode-se até dizer que há um investimento em acervo, dado o PNBE, mas não há um avanço sobre a questão da leitura porque não se investe em uma parte que é fundamental nesse gigante quebra-cabeça: a formação dos profissionais, de forma que entendam os desdobramentos políticos, sociais e de trabalho com a linguagem que a leitura escolar compartilhada por um docente requer.

### **3.4 Os Agentes de leitura**

Na SEEDUC/RJ, temos 1194 escolas, 36 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e cerca de 700 mil estudantes matriculados. Porém, não tenho como precisar o número de salas de leitura nem de Agentes de leitura no Estado, pois, essas informações não são de fácil acesso, como já mencionado. Em uma conversa informal com amigos diretores, entretanto, soube que nem a direção da escola tinha acesso a essa informação. Ela não é divulgada, pois pode haver vaga na escola e não ter profissional disponível.

Conforme a Resolução SEEDUC nº 5804, de 27 de novembro de 2019, que dispõe sobre rotinas e organização de quadro de horários e alocação de professores dentro das escolas estaduais, em seu artigo Art. 26, é de responsabilidade do Coordenador de Gestão de Pessoas autorizar a alocação dos professores nas funções/atividades do Agente de leitura. Ou seja, é a própria Secretaria de Educação que controla e ajusta o quantitativo desses servidores de acordo com as vagas disponíveis.

Essa mesma Resolução, em seu art. 24, diz que os professores docentes I (Ensino Fundamental 2 e Médio) e docentes II (Ensino Fundamental 1) só poderão assumir essa função se estiverem com carga horária livre, ou seja, não tenha sido possível alocar o professor como regente de turmas. Como critério de prioridade, tem-se a antiguidade. Caso haja empate, serão utilizados como critérios de desempate: 1) ser professor assistente administrativo I e II; 2) ser professor readaptado em função extraclasse; e 3) ser professor docente.

O mais comum de encontrar nas salas de leitura são professores readaptados e de Ensino Fundamental 1, que ficaram sem função quando o Estado priorizou o ensino médio. Entretanto, sobressaem em número, com base nas respostas dos Agentes de leitura e na minha experiência como professora do Estado há 10 anos, os professores readaptados. Isso é, aqueles que deixaram

a sala de aula por alguma doença, seja física ou mental, e passaram a trabalhar nas salas de leitura. Sobre isso, uma das Agentes define: “a sala de leitura é um depósito de servidores readaptados e em espera de aposentadoria” (**Agente 4**).

São muitos os motivos para a readaptação. Dos Agentes que expuseram as razões, destacamos: cirurgia na coluna, baixa demanda vocal, síndrome do pânico e saúde mental. Ter Agente com problemas psiquiátricos não é incomum. Uma prova disso é o discurso de outra **Agente** que, ao dar sugestões para melhorar seu trabalho, sugere “que haja uma gratificação salarial específica para os Agentes de Leitura.” Ela sugere, ainda, “que esses profissionais não sejam aquelas pessoas com problemas de saúde onde [sic] o contato com alunos se faz impossível (síndrome do pânico e depressão, por exemplo).” Se há, por parte de muitos professores readaptados, dificuldades reais para lidar com alunos, por que alocar esse professor como Agente de leitura?

Uma possível justificativa é a de que a sala de leitura não sofre a pressão que as áreas administrativas (secretaria escolar, direção, coordenação etc..) vivenciam cotidianamente. Ou a dos professores em sala de aula (provas, diários, currículo). Por não ter a cobrança e nem muita visibilidade, a sala de leitura acaba sendo o lugar perfeito para colocar professores que não estão tão bem de saúde. Como disse a Agente mais acima, além de depósito de livro, também se transforma em “depósito de professor readaptado”.

O Agente de leitura tem liberdade para trabalhar com vários temas e tempo para isso, ele tem possibilidade de envolver muitas pessoas, mas não faz devido as suas condições. Até há muitos Agentes de leitura que, mesmo com algumas questões de saúde, podem e tentam fazer um bom trabalho, mas esbarram em um problema muito sério: a falta de formação.

O Agente de leitura precisa de uma formação específica para o contexto de trabalho de formação do leitor. Para tal, não basta querer, é necessário estudar, entender esse universo, entender os processos que envolvem o livro e a leitura. Deve-se entender de questões políticas e subjetivas que permeiam o tema. Enfim, é bem mais complexo do que o PLE demonstra.

A maior parte dos Agentes, quando perguntados se recebiam formação suficiente para trabalhar com leitura na escola responderam que não. **A Agente 7**, a esse respeito, afirma que “infelizmente muitos nem se identificam com a função. Acho que deveriam ser auxiliados por professores que tenham vontade e formação para isso.”

Considerando o espaço escolar e que nele é o professor de Língua Portuguesa e Literatura quem tem a incumbência de trabalhar com a leitura, caberia a ele auxiliar, mas algo que deve ficar claro é que muitos professores desconhecem o PLE.

A maioria dos docentes consultados não sabia do que tratava, como afirma o **Professor 6**: “nunca trabalhei com projetos das SEEDUC, pois nunca recebi algum”.

Muitos também disseram frequentar pouco a biblioteca/sala de leitura porque o espaço era pequeno para o tamanho das turmas e não faziam trabalhos com Agentes de leitura por não saber quem são ou por não ter Agente no turno trabalhado. Além disso, por ser “muito complicado. As pessoas que trabalham em bibliotecas são pessoas adoecidas, fora da sala de aula” (**Professor 5**).

Não tendo um projeto claro, cada professor cria os seus próprios. Somando isso ao extenso currículo de Língua Portuguesa, não sobra tempo para os demais, como evidencia o **Professor 3**: “sigo um cronograma apertado, há um bom tempo meus alunos participam de um projeto em parceria com a Rural que toma bastante tempo. Esse projeto é ligado à leitura.” A docente, aqui, está se referindo à parceria que faz com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Pela falta de formação e pela falta de recursos, os Agentes acabam reproduzindo, na sala de leitura, o imaginário que eles têm sobre a biblioteca perpetuando, assim, a ideia de biblioteca como o lugar do silêncio, de entrega e devolução de livros, apenas. Nos dizeres do **Agente 6**:

Às vezes as atividades de leitura ali não são bem recebidas, o espaço ainda é reconhecido como um espaço de leitura silenciosa, e mesmo de repressão a ruídos. Acho importante tornar a sala de leitura mais viva. [...] Há alguns anos vivemos essa transição da biblioteca para a sala de leitura, mas nenhum desses espaços é prioridade nas escolas. A escola pública funciona no seu limite, e nós profissionais da sala de leitura “não podemos inventar muita coisa”.

Esse “não podemos inventar muita coisa” se reflete na fala do **Agente 12**, que diz que nunca recebeu apoio, que “existe a pressão para desenvolver projetos, mas o próprio Agente tem de dar um jeito de criá-los e pô-los em prática.”

Esse abandono mascarado de autonomia deixa os Agentes isolados, em um não-lugar e, por isso, em qualquer lugar, fazendo qualquer trabalho.

As sugestões do **Agente 12**, para melhorar as condições de trabalho do Agente de leitura, evidenciam isso: “espaços mais atrativos, outras pessoas para limpar as salas de leitura, respeito ao Agente, que não é visto/tratado como professor, fim da ideia de que a sala pode ficar fechada para que o Agente vá fazer trabalho de secretaria”. Vale destacar que esse não-lugar gera problemas tanto com professores como com diretores, sendo os alunos mais animados.

SL sempre tentou desenvolver os Projetos da escola junto com toda a equipe diretiva, corpo docente e discente. Isso não quer dizer que tenhamos tido adesão total. Os alunos sempre foram os mais animados. Alguns professores não se contaminavam

(porque Projeto dá trabalho). A equipe diretiva da minha escola em alguns momentos deixou a desejar (Agente 1).

Outra explicação para a falta de adesão ao projeto e a falta de lugar e de respeito aos Agentes estão presentes também no discurso da **Agente 6**:

Em primeiro lugar, esse profissional precisaria ser incluído na escola, é um profissional muito mal visto, é visto como aquele que não quer trabalhar e que ainda quer fazer parceria para explorar ainda mais o professor que está em sala de aula para fazer média com a coordenadoria. Em segundo, o espaço da sala de leitura precisa ter uma infraestrutura mínima. Por último, os cursos de formação precisam ser realizados sempre por profissionais habilitados.

A reflexão dessa **Agente 6** nos remete à uma questão que está ausente no PLE e em outros documentos oficiais: a formação realizada por profissionais e instituições adequados, aqui entendidos como especialistas e estudiosos em ensino da leitura na escola, pesquisadores e universidades, por serem esses profissionais os mais indicados para promover uma formação mais complexa e crítica, que possa dar subsídios para o Agente de leitura se assumir como um agente de transformação social e aí sim se colocar na posição autoral de suas próprias práticas, pois terá conhecimento para isso.

Caso contrário, o cenário retratado na epígrafe poderá ser reproduzido para sempre. Ele é real, não se restringe somente ao Estado do Rio de Janeiro, mas é fruto de uma ausência de políticas públicas pensadas para formação do leitor e para, efetivamente, a formação dos profissionais, no caso os Agentes, que formam leitores.

É preciso finalizar enfatizando a questão da formação para quem precisa formar leitores. Entretanto, a formação do Agente de leitura deve estar voltada para a polissemia e não para a paráfrase.

Se a sala de aula, infelizmente, é um lugar de paráfrase, porque é pautada por avaliações externas que regulam a prática docente do professor no dia a dia, o currículo escolar e, ainda, quase todo o comportamento pedagógico de um país, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, a formação do Agente precisa objetivar a sala de leitura como o lugar da polissemia, dos sentidos outros.

Tal defesa é necessária, principalmente, porque talvez seja esse um dos poucos espaços da escola em que isso seja possível. Daí a sua importância e, também, a sua negligência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei, ao longo da realização deste estudo, ter o cuidado de compreender o contexto em que estão inseridos os Agentes de leitura e os professores de Língua Portuguesa não só pelos caminhos das políticas, mas também do ponto de vista dos próprios profissionais, tendo consciência de que a minha leitura não é a única, mas uma possibilidade.

Assim, na tentativa de entender em que consiste o Projeto de Leitura Escolar (PLE) das escolas estaduais do Rio de Janeiro e todas as questões que envolvem o ensino de leitura na rede estadual, busquei dimensionar, primeiro, o lugar da leitura na sociedade. Dessa forma, sendo nossa sociedade desigual, não há uma democratização da leitura, isso só ocorrerá quando acabar a desigualdade social. A maioria da população não tem acesso a bibliotecas, livrarias e, ainda, temos um grande número de analfabetos e analfabetos funcionais.

Diante desse cenário, voltamos nosso olhar para a escola porque, para a maioria da população, ela é o único espaço de acesso à leitura, principalmente a literária. Percebemos, então, que o ensino de leitura carrega uma grande contradição. Apesar de ser extremamente importante, interferindo na vida da escola, não está no centro da preocupação curricular.

Além da falta de condições de trabalho, os docentes deparam-se com currículos que estão voltados mais para as avaliações externas, cabendo, assim, aos professores de português a obrigação de usar textos como pretextos para aulas de gramática ou de trabalhar a literatura de forma tradicional, visto que os conteúdos estão mais relacionados aos conceitos da teoria literária e ao ensino da história de literatura do que com a formação do leitor. Isso ocorre porque ainda predominam velhos modelos de leitura e uma concepção instrumentalista da linguagem.

Nossa sociedade deseja que os jovens leiam mais na escola, entretanto, possui uma visão utilitarista, restrita da leitura, similar à concepção de leitura no currículo e no PLE. Ou seja, deve-se ler para conseguir um emprego, passar no vestibular ou ENEM, não para criar meios de libertar os jovens de determinismos sociais, permitindo-lhes desenvolver novas formas de sociabilidade, de se tornarem “um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não apenas objetos do discurso de outros” (PETIT, 2008, p.100), como foi o meu caso.

Embora eu tenha sido influenciada pela TV, a leitura acabou por desbancá-la, pois me permitiu sonhar, elaborar meu mundo próprio, cogitar outras possibilidades, ao mesmo tempo que me possibilitou ter acesso ao saber sistematizado, aos conhecimentos formais, modificando, assim, as linhas do meu destino escolar, profissional e social. Parafraseando Petit (2008), a leitura foi um atalho que me levou à elaboração de uma identidade singular, aberta, em

movimento, evitando que eu me precipitasse nos modelos preestabelecidos de identidades que asseguram seu pertencimento integral a um grupo, uma seita, uma etnia etc.

Dessa forma, sabendo da importância da leitura na minha vida, esperava que o PLE, voltado aos Agentes de leitura, fornecesse subsídios para que os profissionais trabalhassem a leitura de forma a promover a formação do leitor, porque se não há na sala de aula um currículo que permita a experiência literária, com a leitura, na perspectiva subjetiva e não da avaliação externa e interna, a sala de leitura permite. Entretanto, o projeto é um apanhado de ideias pouco desenvolvidas, entregue a professores readaptados, muitos por problemas psiquiátricos, que não têm formação para trabalhar com leitura.

Assim, constata-se que a sala de leitura acaba sendo, geralmente, o lugar dos livros empoeirados e dos funcionários entediados. E a tentativa de tornar a sala de leitura mais atraente parece ser a preocupação maior do PLE, deixando de lado ações que evidenciem o poder de pensamento, de transformação social que tem o livro, o trabalho efetivo com a prática da leitura, e a formação do Agente de leitura.

No trabalho com a leitura, é importante entender que só a técnica não é suficiente para formar o leitor. Deve-se ensinar a compreender, isso é, o sujeito-leitor deve se relacionar criticamente com sua posição, problematizando-a, explicitando as condições de produção de sua leitura (ORLANDI, 2012, p. 157). O ensino de leitura na escola, portanto, deve propiciar ao aluno condições para que se produza a compreensão, o que não acontece por uma questão política, por falta de vontade dos governantes de mudar esse quadro.

Isso reflete na conceitualização do que é a leitura, no papel que ela ocupa no currículo escolar, na forma que encontram para favorecê-la na escola, na falta de condições de trabalho dos Agentes de leitura e na forma de trabalho que é imposta ao professor de Língua Portuguesa.

E se esse cenário se mostra desalentador, encerro esta pesquisa, apostando que ainda é possível mudá-lo, também, por meio de políticas públicas que priorizem a formação do leitor e a formação dos profissionais que trabalham com leitura na escola, independente da área a qual pertençam. Para que, dessa forma, eles possam se apropriar da teoria e entender melhor o objetivo do seu trabalho de formação de leitores e o porquê e o para quê da leitura em um contexto histórico e social.

Nesse sentido, a minha experiência como professora supervisora do PIBID, no projeto *Formação do leitor literário*, me fez compreender que se houver um trabalho sistemático, que valorize a multiplicidade de sentidos e que seja ancorado em conceitos teóricos e metodologicamente adequados, será possível alcançar muitos mais estudantes, promovendo experiências mais transformadoras.



Enfatizo, porém, que o trabalho com a leitura não pode se restringir apenas a iniciativas individuais dos professores; ele deve ser uma ação oriunda de um projeto institucional. Entretanto, ainda que me desagrade que a responsabilidade do trabalho com a formação do leitor recaia apenas sobre os professores, me conforta saber que “em todas as épocas, a despeito das dificuldades, das modas e das mudanças nos programas, muitos professores souberam transmitir a seus alunos a paixão de ler” (PETIT, 2008, p. 158).

## REFERÊNCIAS

- AMARO, Vagner. Biblioteca escolar: modos de usar. In: PRADO, Jorge do (Org.). *Ideias emergentes em Biblioteconomia*. São Paulo: Febab, 2016. Disponível em: <http://www.febab.org.br/febab201603/wp-content/uploads/2016/07/Ideias-Emergentes-EmBiblioteconomia.pdf>
- BARRETO, Raquel Goulart. *Da leitura crítica do ensino para o ensino da leitura crítica*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 1994.
- BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros*. São Paulo: Editora Loyola, 2002.
- BARRETO, Raquel Goulart. Modos de aproximação. In: BARRETO, Raquel Goulart. (Org.). *Tecnologias e trabalho docente*. Entre políticas e práticas. 1ed. Petrópolis: De Pedrus et Alii, 2014, v. 1, p. 17-21.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na educação brasileira: de contexto em contexto. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 16, nº 43, p. 218-234, 2019.
- BARRETO, Raquel Goulart; GUIMARÃES, Gláucia. O ensino de leitura no discurso pedagógico contemporâneo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, nº. 2, p.573-590, abr.-jun., 2015.
- BORGES, Leandro da Conceição. Biblioteca escolar e sala de leitura: um elo entre bibliotecário e professor na formação de novos leitores. 2013. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.
- BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.
- BRITO, Luiz Percival Leme. Ao revés do avesso. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CANDIDO, ANTONIO. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- CAMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CASTRILLÓN, Silvia. O direito de ler e de escrever. Trad, Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- CASTRILLÓN, Silvia. Qual é o lugar da leitura e da biblioteca na sociedade atual? *Revista Emília*, ago. 2012. Disponível em: <https://novo.revistaemilia.com.br/qual-e-o-lugar-da-leitura-e-da-biblioteca-na-sociedade-atual/> Acessado em: 10 de nov. de 2020.
- CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na BNCC. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, nº. 4, p.1-13, ago.-set., 2019.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FONSECA, Lêda Maria da. Salas de leitura: concepção e prática. 2004. 101 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/5123/5123\\_1.PDF](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/5123/5123_1.PDF). Acesso em: 15 junho de 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FRIGOTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, Henry. (1977) Professores como intelectuais transformadores. In: *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre, Artes Médicas. p.157-164. Publicado originalmente em 1988.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Porto Alegre, v. 27, nº. 94, p. 47-69, jan.-abr., 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura – uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 5804, de 27 de novembro de 2019. Diário Oficial, Rio de Janeiro, RJ, p. 30, jun, 2020.

SOARES, Magda. *Leitura e democracia cultural*. In: PAIVA, Aparecida et. All (org.). *Democratizando a leitura: pesquisa e prática*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

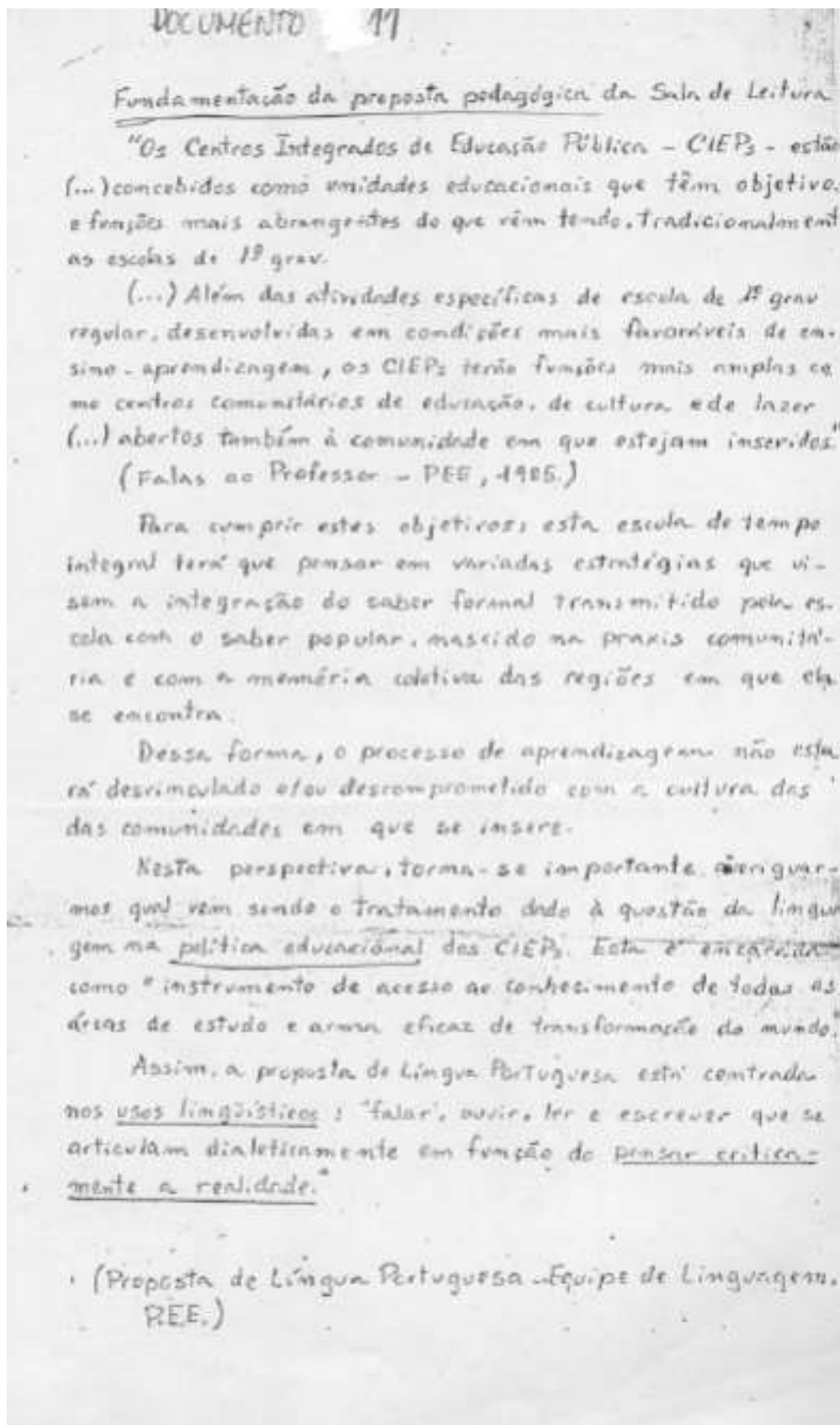
TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, São Paulo, nº. 14, p. 11-22, dez., 2008.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibpex, 2012.

## ANEXO A – Fundamentação da proposta pedagógica da Sala de Leitura



Dai sugerir-se aos professores de Língua Portuguesa que transformem suas salas de aula em "Oficinas de Redação."

Este trabalho envolve o seguinte circuito: produção da leitura - incluindo nesse estágio a interpretação, os debates que se abrirão sempre para uma leitura contextual; o estudo do vocabulário e das estruturas linguísticas; a produção do texto do aluno, ou seja, a redação, síntese das habilidades linguísticas."

É assim que a leitura cumpre, em sala de aula, sua função de romper com as barreiras que a escola tende a criar entre os alunos e a realidade. Fazendo com que esta se apresente ao leitor ficcionalizada, ao ler, ele amplia sua visão de mundo, posicionando-se crítica e reflexivamente diante de sua realidade.

É a partir daí que se pode falar de leitor crítico. A denominação, quando aplicada à criança, parece exorbitante. Prima-se a criança de uma interação com o meio social e, posteriormente, ela é considerada incapaz de assumir uma postura inquiridora. Todavia, se o livro fornece condições para a compreensão de seu mundo interior (...) ele também transmite a seu destinatário um lastro a partir do qual se funda uma concepção autônoma e, portanto, crítica da vida exterior."

(Zilberman, Regina - A Literatura infantil na Escola.)

Lembrando que a escritura literária, principalmente a poesia, tem elementos que a tornam lúdica, podemos perceber que o texto literário cumprirá ainda mais um papel na sala de aula: o de resgatar o lugar do jogo e assim estabelecer

um elo entre o mundo infantil lúdico, vivido pela criança além dos bancos escolares, e o mundo dos estudos, altamente consagrado pelos valores adultos.

A partir dos pontos acima referidos (integração cultural, a importância do uso da língua e da leitura), fundamentais para a compreensão da proposta político educacional que orienta os CIEPs, passamos a analisar as interrelações desses elementos com a proposta de Sala de Leitura e seus fundamentos.

### A Sala de Leitura integrada à estrutura curricular dos CIEPs.

"A biblioteca é desescolarizada: ir à biblioteca significa, para a criança, em primeiro lugar, mudar de espaço, de atividade e, em segundo, a possibilidade de desenvolver-se sem a pressão das exigências da sala de aula."

(Antunes, Walda de Andrade - A Biblioteca na Escola. Documento do IX<sup>o</sup> Biênnal Internac. do Livro - 1986)

Esta citação, à primeira vista, pode nos parecer contrária ao subtítulo, mas na verdade não o é, pelo contrário. O fato de se desejar que a Sala de Leitura se integre à vida escolar não significa, em absoluto, que ela deva se escolarizar, isto é, transformar-se em mais uma sala de aula, com horários determinados, obrigações e conteúdos a serem assimilados. Antes de tudo, a Sala de Leitura do CIEP deverá ser o espaço alternativo

cujos objetivos terão algo em comum com os buscados em sala de aula, quando se trata de atendimento aos alunos, mas os mecanismos terão que ser outros e seus fins, ampliados.

Se a leitura na sala de aula tem sua função específica (analisada na primeira parte deste documento), na Sala de Leitura deverá haver outra que complementa aquela.

Na Sala de Leitura o aluno terá a vez de escolher a leitura que quer fazer, onde e quando. Será o momento da leitura enquanto "ato individual, voluntário e interior". (Sandromi, Laura - A Criança e o Livro) (grito da autora). É exatamente esta postura que consolida o hábito de leitura, iniciado e despertado em sala de aula, pois nasce do ócio, da não obrigação, características intrínsecas do lúdico que tão bem se relacionam com o texto literário.

Será na Sala de Leitura que o aluno fará a leitura não dirigida para este ou aquele fim, a direção e aproveitamento da leitura serão dados segundo o universo interior do aluno, conforme suas experiências e expectativas.

"... quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca". (Freire, Paulo - A Ação Cultural para a Liberdade. " )

Apesar de apontarmos a necessidade de uma leitura que se caracterize como espontânea e voluntária, é importante frizarmos que a Sala de Leitura não deverá manter-se alijada dos seus leitores miriões, esperando que estes a procurem.

Ela deverá valer-se de uma programação de even-



tos que exerça atração sobre seu público. Na prática, o motivar, o mobilizar, o animar para a busca da leitura (frequência à Sala de Leitura) não apenas como fonte de saber mas pondo o leitor em contato com a realidade, levando-o a fazer a leitura do mundo, "reinventando, recriando, reescrevendo".

Com esta proposta, as programações serão contínuas, nunca determinações e deverão atender aos leitores, não só alunos, mas a clientela geral de toda e qualquer biblioteca.

Dai sugerimos eventos culturais-literários, relacionados à produção e à leitura de textos, tais como:

- \* palestras sobre livros, autores e estilos literários;
- \* lançamentos de livros infanto-juvenis;
- \* apresentação de contadores de histórias populares, de trabalhos originais de autores não consagrados, oriundos da comunidade;
- \* concursos de poesias, letras de samba-enredo, textos em prosa;
- \* exposições de cordel, livros artesanais, textos de alunos, de professores;
- \* entrevistas com os mais velhos habitantes da área, com os fazedores de bonecos, com as rezadeiras, com remedeiras da região, etc.

Estes eventos propiciam não só a atração dos leitores e a consolidação do hábito da leitura, mas o resgate da memória coletiva da região, fazendo da Sala de Leitura a memória cultural do lugar.

"(...) a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto".

(Freire, Paulo - A Importância do Ato de Ler)

### Bibliografia

Zilberman, Regina - A Literatura Infantil na Escola.  
São Paulo, Global, 1985.

Sandroni, Laura Constância e Machado, Luiz Raul - A Criança e o Livro. São Paulo, Ática, 1986.

Kidelcoff, Maria Tereza - Uma Escola para o Povo... São Paulo, Brasiliense, 1986.

Freire, Paulo - A Importância do Ato de Ler. São Paulo, Cortez Ed., 1982.

Zilberman, Regina - Jogo e Iniciação Literária. In —  
Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação

Proposta de Língua Portuguesa - Equipe de Linguagem  
do Programa Especial de Educação

## ANEXO B – Resolução nº 14 de Julho de 1984

RESOLUÇÃO Nº 14 DE 14 DE JULHO DE 1984.



O CONSELHO DELIBERATIVO DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE - FAE, usando das atribuições que lhe confere o Artigo 10, Item II do Estatuto desta Fundação, aprovado pelo Decreto nº 88.291, de 18.02.84,

**R E S O L V E :**

I - Instituir, na Fundação de Assistência ao Estudante, o Programa de Salas de Leitura cuja responsabilidade estará a cargo da Diretoria de Apoio Complementar.

II - Aprovar, na forma do anexo "Programa de Salas de Leitura", devidamente rubricado, as diretrizes ali estipuladas para o pleno desenvolvimento das ações nele previstas.

III - Esta Resolução entra em vigor nesta data.

  
 ANNA FERNANDES DA SILVEIRA ROCHA  
 Presidente

  
 CLÁUDIO AUGUSTO JOAQUIM MOREIRA  
 Conselheiro

  
 JOSÉ FELÍCIO SCARDUA  
 Conselheiro

## 1. APRESENTAÇÃO

O aumento do número de estudantes e o alargamento da faixa de escolaridade, no primeiro grau, nos últimos anos, se constituem num crescimento quantitativo, não acompanhado a igual crescimento qualitativo, o que pode ser identificado nas diferentes etapas da vida escolar do aluno desde a alfabetização até a universidade, configurando o que se chama a crise de ensino no país.

Crise de ensino e crise de leitura se unem na medida em que ler é uma ação que interveém em todos os setores intelectuais que dependem do livro para sua difusão, ao mesmo tempo em que se constitui em fator fundamental para a ordenação do pensamento e da expressão. Da existência, ou não, de prática de leitura depende não só o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas a elaboração de suas vivências.

A crise de leitura, porém, não se circunscreve ao espaço escolar. Intervenção no espaço não amplia da concorrência aos meios de comunicação em geral. A respeito da predominante penetração da televisão sobre o livro, é importante ter-se presente que, quanto mais concreto o veículo, maior a ênfase no meio em detrimento da mensagem, o que quer dizer um empobrecimento desta em favor do veículo como tal. A televisão, nesse sentido, se torna mais que o livro, independentemente da mensagem que veicula. O livro, para impor-se a seu destinatário, depende do conteúdo que oferece. Porém, o que pode parecer uma desvantagem para o livro, na realidade não é, pois sua característica específica permite que as mensagens sejam colocadas num nível mais profundo e abrangente, sendo assim, pode o livro transformar-se num instrumento crítico face aos diferentes meios de comunicação, cuja prioridade foi diminuída em função da predominância do meio sobre a mensagem. Cabe à escola, como difusora dos bens culturais, o estabelecimento explícito dessa diferença e a criação de oportunidades que neutralizem a massificação informativa.

Ad lado desse aspecto, avulta o da acessibilidade, cada vez mais restrita ao livro pelas camadas populares. Se é, porém, verdade que a estruturação social limita a democratização da leitura, também é verdade que esses limites são flexíveis e podem ser ampliados pelos educadores sensíveis a uma ação democratizadora do ensino. A escola, por sua natureza pública, desempenha um processo de democratização do saber, oferecendo acesso aos bens culturais. Desde modo, no que pese qualquer deficiência, a escola cumpre uma função de transformação que não pode ser minimizada. Tal função está intrinsecamente relacionada com a leitura, como atestam as políticas de alfabetização que saíram em desenvolvimento.<sup>(1)</sup>

Esses dois aspectos exteriores não podem ser considerados sem o primeiro histórico que associa o emprego do livro à prática da escola desde a sua criação. A questão que se impõe, porém, é pensar que tipo de livro tem estado vinculado à escola. Reflexão que pode ser sustentada com o estabelecimento dos seguintes itens para serem levados em conta:

- a) material de leitura oferecido na escola;
- b) critérios de seleção desse material;
- c) oportunidades de leitura que a vida escolar oferece;
- d) aproveitamento dessas oportunidades;
- e) efeito de leitura oportunizada na escola sobre a expressão do aluno, o desenvolvimento de seu raciocínio e criação de postura analítica.

## 2. JUSTIFICATIVA

Desde as décadas, precedidas pelos textos não lidos e os clássicos de língua com os nomes, até o livro didático e as apostilas de hoje, o livro adotado na escola tem se caracterizado pelo pragmatismo de uma uniformização concedora do desenvolvimento intelectual que a escola almeja e que sobra o efeito que a prática da leitura pretende, qual seja, o convívio com o conflito das interpretações.<sup>(2)</sup> Responde-se como auto-suficiente, o livro didático subtrai do aluno o desafio da diversidade. O aluno efetivamente lê quando, perante um texto, torna-se capaz de

(1) V. o respeito aos princípios de alfabetização nos países do terceiro mundo UNESCO, 1981. *Principles, methods and the social organization*. Section, Policy, Knowledge & Action, 1981.

- . atendam às necessidades de ludismo;
- . propiciem desenvolvimento intelectual, afetivo e emocional.



- 3.2.3. Dotar as escolas de 2º grau de periódicos (revistas, jornais), assim como de outras obras de consulta, tais como dicionários e gramáticas.
- 3.2.4. Criar um espaço de livre frequência pelo aluno, possibilitando a manipulação do livro sem intermediários.
- 3.2.5. Criar um ambiente físico e psicológico que facilite a descontração. Importante a frequência do texto e prazer de leitura.
- 3.2.6. Proporcionar ao professor a oportunidade de se manter informado sobre a produção editorial e atualizar-se de ponto de vista cultural e cognitivo sobre o livro (infância-juventude).

#### 4. METAS DE ABRANGÊNCIA DO PROGRAMA

- 4.1. Formar o acervo básico de livros infância-juventude das Salas de Leitura.
- 4.2. Apoiar a produção literária local através de edição ou aquisição.
- 4.3. Dotar as escolas de 2º grau de obras de consulta diversificadas.
- 4.4. Financiar suporte material para o ambiente da Sala de Leitura.

#### 5. ESTRATÉGIA DE ATUAÇÃO

O detalhamento das metas de abrangência será desenvolvido através de quatro ações básicas:

- a) a primeira, com caráter de implantação, visa financiar o acervo básico de literatura infância-juventude;
- b) a segunda tem por objetivo dar suporte às publicações locais, seja através de assinaturas de jornais e revistas e da compra de livros impressos na região, seja através de financiamento dessa tipo de impressão;
- c) a terceira financiará a aquisição de obras de consulta diversificadas às escolas de 2º grau, como jornais, revistas, dicionários, gramáticas;
- d) a quarta frente de financiamento tem por objetivo apoiar as ações fins, uma vez que visa oferecer formas alternativas de acomodação do acervo e do leitor. Isso será feito através de aquisição de estalagens para acondicionamento de livros, tais como caixas, sacolas, proteleiras ou outras alternativas adequadas à dada realidade, assim como a aquisição de estantes, simofadas, esprengedores, bancas, etc.

Estas ações, ao serem desenvolvidas, serão suportes básicos que proporcionarão o acesso às fontes culturais, trazendo como consequência o enriquecimento curricular e o contato efetivo com o patrimônio cultural de que depende a identidade de um povo, numa valorização predativa a partir do reconhecimento das peculiaridades locais.

Com esta preocupação, propõe-se a criação das Salas de Leitura, caracterizando-se por:

- informalidade de ambiente: criação de um espaço que propicie a descontração, oferecendo alternativas para as tradicionais acomodações em bibliotecas. Este espaço não precisa ser, necessariamente, uma sala específica para tal, podendo ser usado ambientes disponíveis na estrutura da escola, como o pátio coberto, o jardim, o próprio sala de aula, etc.;
- informalidade de tratamento técnico do acervo: recebimento, registro e organização

- dos livros devem ter em vista a livre manipulação destes pelo aluno, o que possibilitará a todo estímulo que puder ser dado ao leitor;
- espontaneidade de leitura: a frequência à Sala de Leitura, independentemente do vínculo com tarefas escolares, propiciará uma convivência informal com o livro, gerando um tipo de experiência de leitura distinta daquela compreendida nas tarefas específicas.



## 6. IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE LEITURA

- O processo de implantação das salas de leitura constará das seguintes etapas:
- a) Coleta de dados - Nesta fase, serão realizadas as informações sobre a leitura escolar, considerando:
    - de que modo é processado o acesso do aluno ao livro;
    - a disponibilidade de acervo (quantitativa e qualitativa);
    - de que modo é considerada a orientação da leitura do aluno.
  - b) Seleção de projetos - Com o objetivo de oferecer um referencial comum para a análise dos projetos encaminhados à FAE, através das Secretarias de Educação, a fim de que os mesmos sejam analisados garantindo uma certa homogeneidade, serão considerados, inicialmente, os seguintes pontos:
    - coerência das metas com os objetivos propostos;
    - identificação de mudanças esperadas em relação à situação diagnosticada;
    - adequação aos pontos básicos que norteiam o programa da FAE;
    - executibilidade das ações propostas em relação à realidade em que será desenvolvido o projeto;
    - a relação de adequação entre as metas traçadas e os custos decorrentes.
  - c) Apoio Técnico - Após a seleção dos projetos, sempre que a equipe for solicitada pelas entidades que integram a proposta, far-se-á presente, através de uma sistemática de cooperação técnica com vistas:
    - à discussão das bases técnicas do programa;
    - à sugestão de operacionalização de uma sistemática de avaliação do programa;
    - à supervisão do programa;
    - à avaliação do programa.
  - d) Elaboração da listagem preliminar de acervo técnico - A listagem preliminar de obras que constituirão o acervo será elaborada em trabalho integrado entre a equipe técnica da FAE, Unidades Federadas, com os técnicos consultor e educadores de Entidades envolvidas no programa. A estes últimos saberá a realização de uma listagem a respeito das preferências de leitura dos alunos. Os critérios de escolha de livros, como integrantes de uma política de leitura, serão discutidos e analisados por todos os integrantes do processo.
  - e) Preparação de Recursos Humanos - A preparação de recursos humanos, para atuar junto às Salas de Leitura, será feita por especialistas selecionados, que tenham, na sua formação e na sua prática profissional, incorporado uma profunda noção de atuação com a leitura. Os recursos humanos a serem preparados deverão ser os próprios professores das escolas, preferencialmente, os de Comunicação e Expressão. A equipe técnica da FAE articular-se-á com as Entidades envolvidas no sentido de negociar o período, a duração e as ações a serem desenvolvidas na preparação de recursos humanos. A assunção dessa responsabilidade por parte das U.F., como contrapartida, é condição indispensável para o financiamento de projeto por parte da FAE.
  - f) Supervisão do Programa - A supervisão do Programa será feita, ao nível central, pela equipe técnica da FAE e, ao nível local, pelas Entidades envolvidas. O objetivo básico da supervisão estará dirigido na:
    - análise do comportamento do aluno, no que diz respeito ao interesse pela leitura antes e depois do desencadear do programa;

- análise das possíveis alterações verificadas no desenvolvimento curricular antes e depois do desencadeamento do Programa;
- análise de ocorrência de maior ou menor dependência do livro didático na escrita antes e depois do desencadeamento do programa;
- análise de ocorrência de processos mais criativos nas atividades de comunicação oral e escrita, decorrente das ações desencadeadas pelo programa.



## 7. COMPETÊNCIA E ATRIBUIÇÕES

### AO NÍVEL DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

- a) Financiar o projeto.
- b) Elaborar documento básico para orientar as entidades executoras.
- c) Promover a formação de uma equipe de especialistas na área de leitura infantil e na de educação.
- d) Realizar pesquisas de mercado editorial sobre a produção nacional.
- e) Estabelecer os critérios de seleção de obras e autores.
- f) Apresentar listagem de títulos de obras infantis-juvenis adequados aos objetivos do Programa como fruto das discussões nas U.F.
- g) Informar-se a respeito de trabalhos de incentivo à leitura nas U.F., apoiando as iniciativas já existentes.
- h) Contactar com associações de leitores que venham desenvolvendo discussões sobre o tema com significativa repercussão junto ao público.
- i) Contactar com os centros de pesquisas literárias que congreguem especialistas, que possam cooperar com o Programa.
- j) Decidir as áreas de prioridade de atuação.

### AO NÍVEL DAS UNIDADES FEDERADAS

- a) Apresentar dados referentes à situação das bibliotecas escolares.
- b) Apresentar projeto de implantação ou implementação do Programa em sua região.
- c) Colaborar, através de cooperação técnica, com o processo de seleção de títulos, indicando, inclusive, possíveis autores regionais ou locais.
- d) Selecionar as unidades escolares a serem prioritariamente atendidas.
- e) Receber o acervo e material de apoio.
- f) Preparar recursos humanos (professores) para participar com seus alunos das atividades da sala de leitura.
- g) Supervisionar o Programa.
- h) Divulgar o acervo recebido através de cartazes, exposições, quadros, murais, etc.
- i) Integrar professores e alunos ao Programa através de promoções como lançamentos de livros, palestras, hora do conto, etc.
- j) Registrar os resultados de todas as etapas do Programa.
- k) Encaminhar relatório de avaliação do Programa na U.F. para subsidiar a avaliação da FAL.

ANEXO C – Resposta de Agentes de Sala de Leitura e de Professores de Língua Portuguesa

**Agente 1<sup>15</sup>**

**1. Qual é a região da sua escola (metropolitana, serrana, baixada...)?**

R. Baixada.

**2. Qual é a sua disciplina de origem/formação (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física etc.)?**

R. Língua Portuguesa/Literatura.

**3. Há quanto tempo atua como Agente de Leitura?**

R. Doze anos.

**4. Quais motivos levaram você a trabalhar hoje como Agente de Leitura?**

R. Readaptação por baixa demanda vocal.

**5. A sala de leitura da sua escola tem um bom acervo de livros? Você acha o lugar adequado para o trabalho com leitura? Por quê?**

R. Acervo excelente. O lugar é adequado. Porque eu e minha colega (também agente) sempre preparamos o local, modificamos de acordo com o interesse dos alunos. A Sala é altamente sedutora.

**6. Você já desenvolveu algum trabalho de leitura com os professores de Língua Portuguesa da sua escola? Se sim, qual? Se não, por quê?**

Sim. Vários projetos. Sempre conseguimos trabalhar com os professores de Língua Portuguesa/ Literatura/ Língua Inglesa. Inclusive a SL acompanhava e ajudava os Projetos realizados na escola. Projetos integrados e interdisciplinares. Sempre movimentando toda a escola. Impossível especificar um Projeto agora. No ano de 2019 foi desenvolvido um trabalho de toda a escola sobre os Clássicos da Literatura Brasileira vê Mundial. Houve uma culminância com a participação de toda a escola. Cada ano tinha uma mesa de cardápio para a escolha do tema a ser desenvolvido.

**7. Você já desenvolveu ou desenvolve algum projeto ou atividade com professores de outras disciplinas ou setores da escola (coordenação/Direção etc)? Qual? Descreva-o brevemente.**

Sim. A SL sempre tentou desenvolver os Projetos da escola junto com toda a equipe diretiva, corpo docente e discente. Isso não quer dizer que tenhamos tido adesão total. Os alunos sempre foram os mais animados. Alguns professores não se contaminavam (porque Projeto dá trabalho). A equipe diretiva da minha escola em alguns momentos deixou a desejar.

**8. Você já fez algum curso de formação de Agente de Leitura promovido pela SEEDUC? Se sim, quantas vezes? Se não, por qual razão?**

R. Todos os que a SEEDUC nos proporcionou. Sou bem consciente do trabalho a ser desenvolvido por uma Agente de Leitura. Daí a frustração por encontrarmos na direção da escola o maior impedimento. Parece haver um abismo entre a fala da SEEDUC e da gestão. E todas as mediadoras que chegavam até a escola não mudavam nunca a situação. Pareciam ter medo de contrariar. Fizemos muito por insistência e acreditarmos que esse era o caminho.

<sup>15</sup> Para essa dissertação não ficar muito extensa, coloquei em anexo somente as respostas de professores e agentes citados.



**9. Você já recebeu algum Projeto de Leitura Escolar (PLE) enviado pela SEEDUC? Se sim, como foi desenvolvido esse trabalho na escola?**

R. Nesses anos todos, sempre tentamos trabalhar o PLE, mas dentro da nossa realidade. Nós é que enviávamos o nosso PLE para a SEEDUC. Esse era tirado das discussões com colegas que frequentavam e trabalhavam em conjunto com a SL. Sempre cumprimos o que precisava ser feito. Mesmo tendo que remar contra a maré. Por incrível que pareça a maior dificuldade encontrada sempre foi a do PROFESSOR que não gosta de LER. Nunca o aluno. Consegue imaginar?

**10. Você acha que os Agentes de Leitura recebem formação suficiente para o desafio do trabalho com a leitura escolar de estudantes da escola pública?**

R. Poderia ter mais formação. Eu tenho Especialização em Literatura Infanto Juvenil ( UFRJ). Na universidade, fui monitora durante 3 anos da SL da Letras. Trabalho há 12 na SL da Prefeitura do Rio. Tenho experiência. Então sempre me senti preparada para os desafios. Mas vejo que muitos agentes se sentiam perdidos. A SEEDUC não cobra das escolas ( em relação a SL) como a prefeitura do Rio cobra. Então as escolas ficam soltas. E as direções muitas vezes não querem ter trabalho. E envolver aluno na leitura dá trabalho e gasta dinheiro. MUITAS vezes (sempre) e tirei o dinheiro do meu bolso para colocar na SL.

**11. Quais são suas sugestões para melhorar as condições de trabalho do Agente de Leitura?**

R. Fácil! Primeiro: as Agentes precisam ser ouvidas. Muitas vezes elas não desenvolvem o trabalho porque a direção da escola não deixa. Segundo: não adianta criar uma " agente" fictícia sem manter o diálogo com essa agente e perceber qual é realmente o problema da escola. Terceiro: não adianta ser mediadora/ amiga da gestão e por isso ter medo de desenvolver a função. Quarto: para se ter leitores numa escola, a escola DEVE achar que LER é interessante e importante. QUINTO: o aluno percebe qual é o profissional da escola que gosta de LER e comenta sobre quem não gosta. SEXTO: temos que avançar MUITO enquanto país até que todos entendam que não adianta ficar dentro de uma escola se você não gosta de ler.

## Agente 2

**1. Qual é a região da sua escola (metropolitana, serrana, baixada...)?**

R. Regional Médio Paraiba

**2. Qual é a sua disciplina de origem/formação (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física etc.)?**

R. Biologia

**3. Há quanto tempo atua como Agente de Leitura?**

R. Quatro anos

**4. Quais motivos levaram você a trabalhar hoje como Agente de Leitura?**

R. Readaptação de função

**5. A sala de leitura da sua escola tem um bom acervo de livros? Você acha o lugar adequado para o trabalho com leitura? Por quê?**

R. Acervo razoável, Muitos livros antigos. Estamos aguardando livros da feira realizada desde o ano passado.

**6. Você já desenvolveu algum trabalho de leitura com os professores de Língua Portuguesa da sua escola? Se sim, qual? Se não, por quê?**

R. Sim. Junto com professor de Língua Portuguesa, Filosofia e inclusive Biologia, com a leitura do livro Eu Sou Malala, que culminou num seminário com as turmas de segundo ano.

**7. Você já desenvolveu ou desenvolve algum projeto ou atividade com professores de outras disciplinas ou setores da escola (coordenação/Direção etc)? Qual? Descreva-o brevemente.**

R. Só desenvolvimento de projetos junto com professores regentes.

**8. Você já fez algum curso de formação de Agente de Leitura promovido pela SEEDUC? Se sim, quantas vezes? Se não, por qual razão?**

R. Desconheço cursos de formação. Apenas ocorre encontros regionais no final de ano.

**9. Você já recebeu algum Projeto de Leitura Escolar (PLE) enviado pela SEEDUC? Se sim, como foi desenvolvido esse trabalho na escola?**

R. Sim. Não desenvolvi.

**10. Você acha que os Agentes de Leitura recebem formação suficiente para o desafio do trabalho com a leitura escolar de estudantes da escola pública?**

R. Não

**11. Quais são suas sugestões para melhorar as condições de trabalho do Agente de Leitura?**

R. Esquecer de tirar fotos para fazer evidências, e realmente levar os alunos e inclusive professores a terem o hábito de ler. Cursos de formação seria bem proveitoso.

#### Agente 4

**1. Qual é a região da sua escola (metropolitana, serrana, baixada...)?**

R. Metropolitana

**2. Qual é a sua disciplina de origem/formação (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física etc.)?**

R. Docente II, ensino fundamental

**3. Há quanto tempo atua como Agente de Leitura?**

R. Mais de um ano.

**4. Quais motivos levaram você a trabalhar hoje como Agente de Leitura?**

R. Sou readaptada.

**5. A sala de leitura da sua escola tem um bom acervo de livros? Você acha o lugar adequado para o trabalho com leitura? Por quê?**

R. Não. Nem o espaço, muito menos a equipe tem capacitação.

**6. Você já desenvolveu algum trabalho de leitura com os professores de Língua Portuguesa da sua escola? Se sim, qual? Se não, por quê?**

R. Sim. Leitura e interpretação de autores como Clarice Lispector entre outros. Além de eventos sazonais, como o de poesia. Os alunos não aderiram.

**7. Você já desenvolveu ou desenvolve algum projeto ou atividade com professores de outras disciplinas ou setores da escola (coordenação/Direção etc)? Qual? Descreva-o brevemente.**

R. A Direção não tem esse foco, apesar de projetos sugeridos.

**8. Você já fez algum curso de formação de Agente de Leitura promovido pela SEEDUC? Se sim, quantas vezes? Se não, por qual razão?**

R. Nunca houve.

**9. Você já recebeu algum Projeto de Leitura Escolar (PLE) enviado pela SEEDUC? Se sim, como foi desenvolvido esse trabalho na escola?**

R. Nunca.

**10. Você acha que os Agentes de Leitura recebem formação suficiente para o desafio do trabalho com a leitura escolar de estudantes da escola pública?**

R. Nenhuma formação. A sala de leitura é um depósito de servidores readaptados e em espera de aposentadoria.

**11. Quais são suas sugestões para melhorar as condições de trabalho do Agente de Leitura?**

R. Precisa de tudo. Tem que começar do zero.

## Agente 6

**1. Qual é a região da sua escola (metropolitana, serrana, baixada...)?**

R. Metropolitana III

**2. Qual é a sua disciplina de origem/formação (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física etc.)?**

R. História.

**3. Há quanto tempo atua como Agente de Leitura?**

R. 2015.

**4. Quais motivos levaram você a trabalhar hoje como Agente de Leitura?**

R. Readaptação médica.

**5. A sala de leitura da sua escola tem um bom acervo de livros? Você acha o lugar adequado para o trabalho com leitura? Por quê?**

R. Tem um bom acervo em termos quantitativos. Porém nem sempre os alunos encontram as obras mais contemporâneas que buscam. Às vezes as atividades de leitura ali não são bem recebidas, o espaço ainda é reconhecido como um espaço de leitura silenciosa, e mesmo de repressão a ruídos. Acho importante tornar a sala de leitura mais viva. Mas também acredito que um auditório espaçoso e bem equipado ajudaria na realização de algumas atividades de leitura.

Há alguns anos vivemos essa transição da biblioteca para a sala de leitura, mas nenhum desses espaços é prioridade nas escolas. A escola pública funciona no seu limite, e nós profissionais da sala de leitura “não podemos inventar muita coisa”.

**6. Você já desenvolveu algum trabalho de leitura com os professores de Língua Portuguesa da sua escola? Se sim, qual? Se não, por quê?**

Sim. Na minha escola, uma professora de língua portuguesa já fazia parte de um projeto de leitura chamado “Fragata: Itinerâncias literárias”, e buscou, então, incorporar os agentes de leitura.

**7. Você já desenvolveu ou desenvolve algum projeto ou atividade com professores de outras disciplinas ou setores da escola (coordenação/Direção etc)? Qual? Descreva-o brevemente.**

Não.

**8. Você já fez algum curso de formação de Agente de Leitura promovido pela SEEDUC? Se sim, quantas vezes? Se não, por qual razão?**

R. Sim, três vezes.

**9. Você já recebeu algum Projeto de Leitura Escolar (PLE) enviado pela SEEDUC? Se sim, como foi desenvolvido esse trabalho na escola?**

R. Não.

**10. Você acha que os Agentes de Leitura recebem formação suficiente para o desafio do trabalho com a leitura escolar de estudantes da escola pública?**

R. Não, apesar da periodicidade dos encontros de formação e de no último encontro (agosto de 2019) pela primeira vez ter tido contato com um profissional habilitado.

Nos outros encontros funcionários da coordenadoria apresentavam propostas de atividades e pediam que tirássemos fotos das mesmas e mandássemos para eles essas fotos ou estávamos em contato com os funcionários do projeto do Futura “Maleta Juventudes”.

**11. Quais são suas sugestões para melhorar as condições de trabalho do Agente de Leitura?**

R. Em primeiro lugar esse profissional precisaria ser incluído na escola, é um profissional muito mal visto, é visto como aquele que não quer trabalhar e que ainda quer fazer parceria para explorar ainda mais o professor que está em sala de aula para fazer média com a coordenadoria. Em segundo, o espaço da sala de leitura precisa ter uma infraestrutura mínima. Por último, os cursos de formação precisam ser realizados sempre por profissionais habilitados.

## Agente 7

**1. Qual é a região da sua escola (metropolitana, serrana, baixada...)?**

R. Metropolitana VI

**2. Qual é a sua disciplina de origem/formação (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física etc.)?**

R. História.

**3. Há quanto tempo atua como Agente de Leitura?**

R. 3 anos

**4. Quais motivos levaram você a trabalhar hoje como Agente de Leitura?**

R. A readaptação e o meu interesse.

**5. A sala de leitura da sua escola tem um bom acervo de livros? Você acha o lugar adequado para o trabalho com leitura? Por quê?**

R. Sim. Temos biblioteca e sala de leitura, raridade.

**6. Você já desenvolveu algum trabalho de leitura com os professores de Língua Portuguesa da sua escola? Se sim, qual? Se não, por quê?**

Sim. Com todos. Já lemos poesias e livros de temáticas atuais, como meio-ambiente, racismo e a pandemia.

**7. Você já desenvolveu ou desenvolve algum projeto ou atividade com professores de outras disciplinas ou setores da escola (coordenação/Direção etc)? Qual? Descreva-o brevemente.**

Sim. Diversos projetos, como os encontros literários no período da pandemia.

**8. Você já fez algum curso de formação de Agente de Leitura promovido pela SEEDUC? Se sim, quantas vezes? Se não, por qual razão?**

R. Sim, pelo Maleta Juventude.

**9. Você já recebeu algum Projeto de Leitura Escolar (PLE) enviado pela SEEDUC? Se sim, como foi desenvolvido esse trabalho na escola?**

R. Sim, participei como auxiliar no projeto Martinho da Vila e dos jovens leitores em ação.

**10. Você acha que os Agentes de Leitura recebem formação suficiente para o desafio do trabalho com a leitura escolar de estudantes da escola pública?**

R. Não, infelizmente muitos nem se identificam com a função. Acho que deveriam ser auxiliados por professores que tenham vontade e formação para isso.

**11. Quais são suas sugestões para melhorar as condições de trabalho do Agente de Leitura?**

R. Formação regulares, base de dados de livros unificadas, reunião de trocas de experiência, incentivos da Seeduc, etc.

## Agente 12

**1. Qual é a região da sua escola (metropolitana, serrana, baixada...)?**

R. Baixada

**2. Qual é a sua disciplina de origem/formação (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física etc.)?**

R. Língua Portuguesa.

**3. Há quanto tempo atua como Agente de Leitura?**

R. 4 anos

**4. Quais motivos levaram você a trabalhar hoje como Agente de Leitura?**

R. A readaptação/Vaga disponível/Possibilidade de não perder a regência

**5. A sala de leitura da sua escola tem um bom acervo de livros? Você acha o lugar adequado para o trabalho com leitura? Por quê?**

R. Sim. Tem um ótimo acervo, mas é distante do prédio principal, pequena, sem iluminação adequada, abafada.

**6. Você já desenvolveu algum trabalho de leitura com os professores de Língua Portuguesa da sua escola? Se sim, qual? Se não, por quê?**

Sim. Com uma professora do 8 ano, sobre Ariano Suassuna. Resumia-se a que os alunos lessem o livro pelo menos 1 vez na semana na aula.

**7. Você já desenvolveu ou desenvolve algum projeto ou atividade com professores de outras disciplinas ou setores da escola (coordenação/Direção etc)? Qual? Descreva-o brevemente.**

Sim. Trabalho interdisciplinar sobre o Dia da Consciência Negra.

**8. Você já fez algum curso de formação de Agente de Leitura promovido pela SEEDUC? Se sim, quantas vezes? Se não, por qual razão?**

R. Não fiz. Nunca me foi ofertado.

**9. Você já recebeu algum Projeto de Leitura Escolar (PLE) enviado pela SEEDUC? Se sim, como foi desenvolvido esse trabalho na escola?**

R. Não. Nunca recebi apoio. Ideias Existe a pressão para desenvolver projetos, mas o próprio agente tem que dar um jeito de criá-los e pô-los em prática.

**10. Você acha que os Agentes de Leitura recebem formação suficiente para o desafio do trabalho com a leitura escolar de estudantes da escola pública?**

R. Não.

**11. Quais são suas sugestões para melhorar as condições de trabalho do Agente de Leitura?**

R. Espaços mais atrativos, outras pessoas para limpar as salas de leitura, respeito ao agente, que não é visto/tratado como professor, fim da ideia de que a sala pode ficar fechada para que o agente vá fazer trabalho de secretaria.

### PROFESSOR 3

**Tempo de carreira na rede estadual:**26

**1. Você se lembra de como começou a se interessar por literatura?**

Quando, aos 8 anos, fui presenteadada com o livro o Rouxinol do imperador

**2. Como você entende o ensino de leitura literária na escola?**

Com um instrumento de construção e desconstrução de ideias.

**3. Que tipo de trabalho você desenvolve com a leitura literária em sala de aula?**

Trabalho mais com textos avulsos para debates e interpretação.

**4. Você utiliza a biblioteca/sala de leitura com seus alunos? Caso afirmativo, que atividade você costuma desenvolver? Caso negativo, por quê?**

Não utilizo. Acho o espaço pouco adequado. Acabo ficando em sala.

**5. Já desenvolveu algum trabalho com os agentes de leitura? Se sim, qual? Se não, por quê?**

Não, pois sigo um cronograma apertado, há um bom tempo meus alunos participam de um projeto em parceria com a Rural que toma bastante tempo. Esse projeto é ligado à leitura.

**6. Que outros espaços e meios (dentro e fora da escola) você utiliza para promover o ensino de leitura?**

Todos os que o projeto Caminhos Geoliterários proporcionarem.

**7. Há projeto de leitura promovido pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) atualmente? Se sim, qual é o projeto e como ele é desenvolvido na escola? Se não, já ouviu falar de algum projeto de leitura da SEEDUC nos anos anteriores? Como ele foi desenvolvido?**

Desconheço

**8. Quais são as maiores dificuldades para se trabalhar com leitura/literatura?**

Conseguir motivar os alunos.

**9. Conte um pouco sobre seus projetos e/ou perspectivas sobre o ensino de leitura?**

Tenho a intenção de usar mais a biblioteca, fazendo roda de leitura. Sinto-me positivamente influenciada pela Isa.

**10. Espaço aberto para você fazer algum comentário, apontamento, crítica e/ou sugestão em relação ao ensino de leitura.**

Sinto falta de parceria entre os professores. Trocar ideias é o que me motiva a criar.

## PROFESSOR 5

Tempo de carreira na rede estadual: \_\_\_\_ 18 anos

**1. Você se lembra de como começou a se interessar por literatura?**

R. Sim. Porque minha mãe pegava livro numa biblioteca.

**2. Como você entende o ensino de leitura literária na escola?**

R. É algo muito complexo, não basta pedir para o aluno ler um livro. É preciso de romance literário, convidar um autor para vir a escola.

**3. Que tipo de trabalho você desenvolve com a leitura literária em sala de aula?**

Roda de leitura, leitura dramatizada.

**4. Você utiliza a biblioteca/sala de leitura com seus alunos? Caso afirmativo, que atividade você costuma desenvolver? Caso negativo, por quê?**

R. Sim, mas é muito complicado. As pessoas que trabalham em bibliotecas são pessoas adoecidas, fora da sala de aula. Desenvolvo roda de leitura.

**5. Já desenvolveu algum trabalho com os agentes de leitura? Se sim, qual? Se não, por quê?**

Na minha escola, se existe, não chegou ao meu conhecimento.

**6. Que outros espaços e meios (dentro e fora da escola) você utiliza para promover o ensino de leitura?**

R. As bibliotecas públicas. O melhor modo de promover a leitura é o professor ser um leitor.

**7. Há projeto de leitura promovido pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) atualmente? Se sim, qual é o projeto e como ele é desenvolvido na escola? Se não, já ouviu falar de algum projeto de leitura da SEEDUC nos anos anteriores? Como ele foi desenvolvido?**

R. Não sei. Minha escola é grande, não há reuniões para isso.

**8. Quais são as maiores dificuldades para se trabalhar com leitura/literatura?**

R. Os professores não serem leitores.

**9. Conte um pouco sobre seus projetos e/ou perspectivas sobre o ensino de leitura?**

R. Falar de livro, ler literatura em voz alta.

**10. Espaço aberto para você fazer algum comentário, apontamento, crítica e/ou sugestão em relação ao ensino de leitura.**

R. Quem está de fora não sabe a dificuldade de trabalhar no ensino público. É preciso que existam políticas públicas de leitura promovendo visitas de escritores às escolas, exposições, debates, projeção de filmes sobre bibliotecas espalhadas pelo mundo. A formação de leitor de literatura é uma das tarefas mais árduas e ela só se dá pelo exemplo, os pais leitores, professores leitores.

## PROFESSOR 6

Tempo de carreira na rede estadual: 13 anos

**1. Você se lembra de como começou a se interessar por literatura?**

Sempre gostei de ler, mas a literatura como área de conhecimento começou a me interessar quando eu era aluna do curso de formação de professores, antigo Normal, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, hoje ISERJ.

**2. Como você entende o ensino de leitura literária na escola?**

Entendo como a arte da escrita que leva o indivíduo a mundos diversos, mas que sempre o trazem para a realidade, possibilitando o questionamento da realidade através da ficção.

**3. Que tipo de trabalho você desenvolve com a leitura literária em sala de aula?**

Procuro fazer leituras dos textos literários contextualizando os períodos em que foram escritos para que o aluno entenda a realidade do autor no momento em que escreveu e a linguagem utilizada por ele.

**4. Você utiliza a biblioteca/sala de leitura com seus alunos? Caso afirmativo, que atividade você costuma desenvolver? Caso negativo, por quê?**

Sim. Costumamos pegar textos que correspondam ao trabalho do momento.



**5. Já desenvolveu algum trabalho com os agentes de leitura? Se sim, qual? Se não, por quê?**

Não, pois não há agentes de leitura em todos os turnos e horários na escola.

**6. Que outros espaços e meios (dentro e fora da escola) você utiliza para promover o ensino de leitura?**

O auditório, aulas-passeio.

**7. Há projeto de leitura promovido pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) atualmente? Se sim, qual é o projeto e como ele é desenvolvido na escola? Se não, já ouviu falar de algum projeto de leitura da SEEDUC nos anos anteriores? Como ele foi desenvolvido?**

Nunca trabalhei com projetos das SEEDUC, pois nunca recebi algum.

**8. Quais são as maiores dificuldades para se trabalhar com leitura/literatura?**

Hoje, vejo que a dificuldade só existe se o professor não quiser trabalhar. Mesmo sem conseguir cópias com frequência, consigo trabalhar com a leitura/literatura em sala.

**9. Conte um pouco sobre seus projetos e/ou perspectivas sobre o ensino de leitura?**

Extra classe, temos um projeto de mediação de leitura para os alunos da escola no contraturno, em parceria com outras escolas públicas, o Fragata: itinerâncias literárias. A parceria é com o CAp-UFRJ e CAp-UERJ e está inscrito na UFRJ como projeto de extensão. Os encontros são da seguinte forma: 1º - coordenadores do projeto nas escolas se reúnem no início do mês para discutir que tema, textos e dinâmicas serão trabalhados com os alunos participantes; 2º - dois encontros são promovidos nas respectivas escolas, cada coordenadores com seus grupos, para fazerem as dinâmicas e as leituras correspondentes aos dias (um dia por semana); 3º - os grupos das três escolas se reúnem num espaço público, gratuito, para conversarem sobre suas experiências nas respectivas escolas a respeito do tema trabalhado no mês. Há sempre uma dinâmica e um texto a ser trabalhado com os três grupos juntos. A ideia é que os alunos da rede pública, mas de instituições diferentes, percebam que têm realidades parecidas e são capazes de interagir e trocar experiências através da leitura.

**10. Espaço aberto para você fazer algum comentário, apontamento, crítica e/ou sugestão em relação ao ensino de leitura.**

Acredito muito no trabalho através da leitura de textos literários. Creio que, partindo deles, lemos o mundo com nossos alunos. Gostaria que mais professores, não só os de língua portuguesa e literatura, mas os das outras áreas do conhecimento também, trabalhassem a partir do texto literário para inserir seus conteúdos. Certamente, nossos alunos teriam outro olhar para a leitura e conseguiriam entender o trabalho multidisciplinar, não o vendo como um “bicho de sete cabeças”.

ANEXO D – PLE

# PROJETO DE LEITURA ESCOLAR

## ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

## ÍNDICE

Apresentação .....	04
Diretrizes de Ações para o PLE.....	06
Ações do PLE.....	08
Cardápio de Temas .....	11
Conceitos e Metodologias do PLE .....	13
ANEXO I.....	20
<b>Sugestões de Concursos e Projetos</b>	
ANEXO II.....	23

### Atribuições do Agente de Leitura

## APRESENTAÇÃO

### Caros Educadores,

A leitura estabelece redes cognitivas que ultrapassam a tarefa imediata de extrair significados de um texto. Com o passar do tempo, o acúmulo dessas redes têm implicações profundas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais avançadas, tais como inferir, antecipar, comparar, concluir e concordar/discordar, uma vez que “a leitura, como o andar, só pode ser denominada depois de um longo processo de crescimento e aprendizado” (Bacha, 1975).

Nesta perspectiva, a aquisição de vocabulário, benefício propiciado diretamente pela leitura, se inicia antes do processo de escolarização e acarreta o desenvolvimento de competências superiores, através das relações estabelecidas entre o texto e seus interlocutores (Cunningham & Stanovich, 2001).

Especialistas apontam que uma das principais causas do elevado índice de analfabetismo funcional, e das dificuldades generalizadas para a compreensão vertical da informação escrita, tem origem na falta crônica de contato com a leitura, sobretudo entre as populações mais pobres. No que tange ao cenário nacional, o desempenho do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2006 (PISA-2006), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), corrobora este quadro: no quesito letramento em leitura, nosso desempenho aponta que os estudantes não são capazes de apresentar explicações científicas que não sejam as óbvias nem extrair conclusões de evidências que não estejam explicitamente apresentadas (PNLL, 2010).

Dados fornecidos pelo instituto de pesquisa MAPEAR (2011) informam que 39% (trinta e nove por cento) dos responsáveis por estudantes do Ensino Médio Estadual do Rio de Janeiro não leram sequer um livro nos últimos cinco anos, o que, em linhas gerais, possibilita esboçar um prognóstico da prática de leitura entre os estudantes deste segmento, uma vez que apenas 6% (seis por cento) dos responsáveis destes estudantes teriam lido mais de 20 (vinte) livros no período referido.

Sem ferramentas lexicais e erudição literária, qualquer sujeito é prejudicado socialmente, uma vez que encontra dificuldades em captar as intenções comunicativas das pessoas e instituições com que convive. Conforme Olson (1986), a insensibilidade às sutilezas

linguísticas, em decorrência da falta de contato com textos impressos, que constitui uma das principais vias de aquisição lexical, prejudica diretamente a interação e compreensão de mundo de uma pessoa.

Em 2012, a média de desempenho dos estudantes da rede pública estadual do Rio de Janeiro, nas avaliações de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação Bimestral Saerjinho, referentes aos dois primeiros bimestres foi de, aproximadamente, 43% (quarenta e três por cento) de acertos, o que explicita, objetivamente, a necessidade de investirmos em ações que promovam a leitura, oportunizando aos estudantes da rede possibilidades de acesso e de desenvolvimento da prática de leitura.

Nessa conjuntura, o **Projeto de Leitura Escolar (PLE)** consiste em um conjunto de propostas e orientações que visam a garantir o acesso e a permanência de diferentes práticas leitoras, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de nosso estudante, já que a leitura é essencial na contextualização dos conteúdos, em todos os componentes curriculares das áreas do conhecimento.

Sendo assim, o alinhamento do PLE ao Currículo Básico é uma ação norteadora do projeto e, portanto, fundamental para sua execução, uma vez que nenhum componente curricular pode prescindir das habilidades desenvolvidas para a competência de Leitura, cujo domínio é fundamental para a efetiva participação social, através das práticas de leitura e de escrita, e para inserção nas situações sociocomunicativas do mundo letrado.

Por todo o exposto, apresentam-se as Orientações Metodológicas do PLE, destinadas, prioritariamente, a auxiliar as unidades escolares nas ações de planejamento, implementação e acompanhamento de seu **Projeto de Leitura Escolar**, com base nos livros que compõem o acervo escolar, a fim de contribuir para a qualificação do processo educacional e a melhoria do aprendizado de nossos estudantes.

**Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro**

## **DIRETRIZES DE AÇÕES PARA O PLE**

### **1. Da Estruturação do Projeto de Leitura Escolar (PLE)**

- 1.1. O tema do PLE deverá ser relacionado às propostas do “Cardápio de Temas” do Caderno de Orientações Metodológicas. Caso a U.E. opte por outro tema, deverá submetê-lo à análise da Coordenação de Ensino de sua Diretoria Regional Pedagógica (DRP).
- 1.2. O projeto deve explorar o acervo das bibliotecas/salas de leitura das unidades escolares.
- 1.3. A proposta do PLE deve estar alinhada ao Currículo Básico.
- 1.4. O projeto deve prever estratégias de aproximação da leitura no contexto familiar dos estudantes.

### **2. Da Equipe Elaboradora do PLE**

- 2.1. Integrarão a equipe de elaboração do PLE: a Direção da U.E., a Equipe de Assessoramento Técnico-Pedagógico (Coordenador Pedagógico, Orientador Pedagógico, Agente de Leitura e Professor Articulador Pedagógico), Professores em regência de turma e o Grêmio Estudantil.

- 2.2. Os Agentes de Leitura coordenarão a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do PLE, juntamente com a Direção da U.E (as atribuições dos Agentes de Leitura são apresentadas no Anexo II).
- 2.3. Na ausência do Agente de Leitura, será responsável, junto à direção, pela execução do PLE: o Coordenador Pedagógico, o Orientador Educacional ou o Professor Articulador Pedagógico.

### **3. Da Execução do PLE**

- 3.1. A proposta do PLE deve ser trabalhada de forma integrada ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, envolvendo toda a comunidade escolar e todos os componentes curriculares.
- 3.2. Deverão ocorrer 3 (três) eventos escolares: duas culminâncias (ao menos uma por semestre), em datas programadas pela U.E., e o **Circuito do Livro** (escolha do tema do PLE).
- 3.3. A Biblioteca e/ou Sala de Leitura deverá ser o espaço escolar explorado, prioritariamente, para execução das ações do PLE.
- 3.4. As U.E.s deverão realizar, ao longo do ano letivo, ao menos 4 (quatro) ações de incentivo à leitura.
- 3.5. As U.E.s deverão promover ações para visita dos estudantes às bibliotecas públicas.
- 3.6. As U.E.s que não possuírem biblioteca e/ou sala de leitura poderão desenvolver, em seu PLE, uma proposta de visita à biblioteca escolar de uma U.E. próxima, desde que a visita seja autorizada pelo Diretor da unidade visitada e os estudantes sejam acompanhados pelo Agente de Leitura.
- 3.7. É obrigatória a participação da U.E. em, no mínimo, 1 (um) concurso de redação externo e/ou uma atividade cultural indicado pelo órgão central da SEEDUC (sugestões no Anexo I).
- 3.8. Para realização das ações do PLE, as unidades escolares deverão contar com Parceiros da Sala de Leitura (estudantes voluntários que participarão de forma decisória no planejamento, execução e avaliação das ações do PLE).
- 3.9. As unidades escolares deverão manter registros de realização das ações do PLE; As unidades escolares deverão fornecer informações sobre o desenvolvimento do PLE à Secretaria de Estado de Educação via preenchimento de formulário eletrônico quando solicitado;

### **4. Das Atribuições da Regional Pedagógica**

- 4.1. A Diretoria Regional Pedagógica orientará e acompanhará a execução do PLE nas suas unidades escolares de abrangência.

## **AÇÕES DO PLE**

O desafio de promover métodos de ensino e estratégias pedagógicas relacionadas ao processo de construção da prática de leitura no Estado do Rio de Janeiro não deve ser enfrentado isoladamente pelas unidades escolares. Para a implementação do Programa Estadual de Leitura é fundamental a articulação dos diferentes atores que compõem a comunidade escolar, engajados para a execução, conforme o regulamento do PLE, de um mínimo de 4 (quatro) ações de incentivo à leitura, propostas para todo o ano letivo. É importante enfatizar que as unidades escolares têm a liberdade para realizar outras ações de incentivo à leitura além das descritas nesse Guia.

Enfatizamos que o Programa estimula, também, a proposição de novas ações, que devem sempre ser compartilhadas com a Coordenação de Ensino da Diretoria Regional Pedagógica, a fim de propagarmos, por nossa rede, práticas inovadoras.

### **Exemplos de Ações de Incentivo à Leitura**

#### **Leitura em Família**

Esta ação tem como foco a realização de oficinas de leitura na biblioteca/sala de leitura, com o objetivo de priorizar a aproximação da família com a escola. Além de serem convidados a conhecer e participar das atividades da biblioteca/sala de leitura, os estudantes podem realizar atividades de leitura em suas próprias casas, a fim de estimularmos o hábito de leitura familiar, registrando a experiência para compartilhamento na unidade escolar. Pode-se, também, indicar aos próprios jovens parceiros que frequentam a sala de leitura a elaboração de um planejamento de visita orientada, na qual eles teriam a responsabilidade de mostrar a sala aos seus familiares e aos familiares de todos os estudantes da escola.

#### **Visita à Biblioteca Pública**

As U.E. poderão organizar visitas às bibliotecas públicas ou de acesso livre ao público, não apenas para pesquisas escolares, mas também para que os estudantes conheçam a importância desse espaço para construção de conhecimento e propagação de saberes.

#### **Mesa Cardápio de Títulos**

Com base nesta ação, caberá à U.E. manter, em local que julgar adequado e de fácil acesso, uma exposição de títulos, que mantenham relação de complementação com os conteúdos trabalhados pelo Currículo Básico e com o tema anual do PLE definido pela U.E.. A fim de facilitar o controle e o acesso aos livros disponibilizados para empréstimo, pode-se elaborar um mural com a relação de livros (capa e sinopse) relacionados ao tema anual, com registro de entrada e saída de títulos em caderno próprio.

#### **Apresentações Culturais**

Com base na leitura de determinado livro que aborde a temática semestral definida para o PLE da U.E., podem ser propostas apresentações dos trabalhos pontuais desenvolvidos por determinada turma, como uma forma de releitura da obra por meio das outras linguagens artísticas (artes visuais, teatro, música e dança). É importante ressaltar que a leitura da obra como etapa inicial e transversal é indispensável nesta ação.

#### **Palestra com autor**

Esta ação prevê o contato com editoras, ou, diretamente, com autores brasileiros, cujas publicações estejam relacionadas à temática privilegiada pelo PLE da U.E.. Objetiva-se proporcionar aos estudantes um cenário de diálogo com os autores, a partir das impressões revisitadas na interlocução autor-obra, promovendo reflexões sobre a construção de significados nas leituras realizadas.

### **Visita a Feiras Literárias**

Esta ação propõe a organização de visitas a eventos literários como a Bienal do Livro, Salão Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, a Festa Literária das Periferias (FLUPP), Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), entre outros, a fim de disseminar a importância e a prática da leitura literária e informativa entre os estudantes da U.E., além do contato e manuseio de diferentes livros como estímulo à leitura.

### **Feira Cultural**

Uma feira cultural estimula o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, relacionadas a diferentes gêneros artísticos, literários e utilitários que mantenham proximidade com as demandas concretas da realidade dos estudantes da U.E. Tais eventos devem privilegiar a discussão de conceitos, orientações e paralelismo de práticas objetivadas pelo PLE. É interessante estabelecer assuntos específicos, relacionados ao tema do PLE, a serem abordados por cada ano/série. Toda a comunidade escolar deve se envolver neste evento, aberto à família e à comunidade do entorno.

### **Sarau Literário**

A organização deste evento literário tem por objetivo principal a recitação de poemas para o público, disposto em forma de círculo, em torno dos estudantes que se apresentam. A articulação da temática privilegiada pelo Sarau aos gêneros literários trabalhados pelo Currículo Básico pode contribuir duplamente para tornar mais efetiva sua implementação, além de ampliar a compreensão e visão de mundo sobre as leituras, em função de experiências estéticas diversificadas.

É interessante que os poemas recitados (especialmente os que tenham sido escritos pelos próprios estudantes) sejam expostos em um varal de poesia.

### **Literatura no Telão**

A exposição de filmes, que representem uma transposição de obras literárias para a linguagem fílmica, tem por objetivo promover o diálogo entre duas estéticas que operam a produção de narrativas, embora se deva explicitar a ausência de equivalência entre o código fílmico e o literário. Sugere-se que a exibição dos filmes não se restrinja apenas às aulas, mas que seja estendida aos demais eventos articulados às ações do PLE. Essa ação pode ser complementada com a comparação de linguagens entre o filme e a obra literária.

### **Carrinho de Livros**

O carrinho de livros é a adaptação de uma biblioteca móvel, que poderá ser levada pelo professor para a sala de aula, para atividades realizadas no pátio ou em qualquer outro espaço da U.E. Sugere-se o uso de carrinhos similares ao de supermercado para transporte dos livros, mas é sempre possível utilizar a criatividade para adaptar carrinhos-de-mão, estantes móveis etc.

### **Desafio de leitura**

Ação de incentivo à leitura em formato de jogo, com níveis, voltada para a composição de times com o máximo de dez participantes, realizando-se encontros semanais nos quais os

estudantes experimentam atividades de leitura e produção textual divididas em níveis de dificuldade e envolvimento crescentes, mediados pelo agente de leitura. Para seu desenvolvimento, é necessária a utilização de material específico: cadernos do estudante e do agente de leitura.

Link para Download do caderno do Estudante: <http://bit.ly/2oOITDY>

Link para Download do caderno do Agente de Leitura <http://bit.ly/2F63U7T>

## CARDÁPIO DE TEMAS

Apresentamos as sugestões de temas e subtemas, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que poderão ser desenvolvidos pelas Unidades escolares a partir do Projeto de Leitura Escolar, de acordo com a disponibilidade de acervo.

### **Ética e Cidadania**

- Respeito Mútuo;
- Justiça;
- Diálogo;
- Solidariedade;
- Direitos Humanos;
- Educação Fiscal.

### **Orientação Sexual**

- Relações de Gêneros (Identificando estereótipos, construção social dos gêneros, promoção da equidade entre os gêneros);
- Adolescência (construção de identidade, conflitos e transformações);
- Gravidez na adolescência (saúde reprodutiva e sexualidade);
- Prevenção de IST's (comportamento seguro, métodos contraceptivos, riscos, responsabilidades).

### **Meio Ambiente**

- Sociedades Sustentáveis (responsabilidade global, sustentabilidade, qualidade ambiental e de vida, desenvolvimento sustentável);
- Aquecimento global (efeito estufa, camada de ozônio, queimadas);
- Energia renovável (eficiência energética, energia eólica, solar, dos mares);
- Escassez de água e a importância da preservação de florestas e nascentes;
- Consumo consciente e sustentável (responsabilidade socioambiental, logística reversa, geração de resíduos);
- Desequilíbrio ambiental ( poluição, desmatamento, enchente, transgênicos...);
- A importância da biodiversidade para o equilíbrio dos ecossistemas (extinção, preservação).

### **Saúde**

- Promoção de vida saudável (alimentação saudável, atividades físicas);
- Fatores de risco (sobrepeso e obesidade, sedentarismo, tabagismo, drogas, distúrbios nutricionais);
- Promoção da saúde bucal (higiene, autocuidado).

### **Pluralidade Cultural**

- Constituição da pluralidade cultural no Brasil;
- O Ser Humano como agente social e produtor de cultura;
- Pluralidade Cultural e Cidadania.



**Trabalho e Consumo**

- Consumo e mercado, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas;
- Educação financeira;
- O mundo do trabalho.

**Pluralidade religiosa**

- Religião, identidade e cultura;
- Fé, razão e ciência;
- Ética, moral e religião;
- Religião e sociedade contemporânea;
- A condição humana e sua relação com a transcendência.

**Bullying;**

- Bullying (violência, autoestima, fatores socioemocionais).

**Temas Locais**

Entre outros temas, de acordo com a realidade escolar, aprovados previamente pela Coordenação de Ensino da Diretoria Regional Pedagógica.

É importante ressaltar que o trabalho com os temas do PLE não deve estar restrito à mera exposição conceitual, e sim articular-se à utilização de obras paradigmáticas que abordem temas diversos, para além do subtema de cada eixo. Por exemplo, para se trabalhar o eixo “Saúde”, pode-se utilizar um livro paradigmático cujo enredo aborde a experiência vivida por um adolescente que tenha contraído uma doença sexualmente transmissível e sofra *bullying*. Todavia, essa leitura pode ser complementada por uma pesquisa a obras de referência, como um atlas do corpo humano, ou por uma visita à biblioteca estadual para buscar obras específicas sobre patologias sociais como o *bullying*.

## CONCEITOS E METODOLOGIAS DO PLE

O PLE não visa somente o desenvolvimento da leitura e da produção textual. Sua proposta inclui transformar a Biblioteca/Sala de Leitura em espaço pedagógico e de convívio, fortalecendo a aprendizagem escolar, permitindo que os estudantes aprendam a ser, conviver, conhecer e fazer. Dessa forma, as atividades do PLE devem ter como objetivo o desenvolvimento de ações protagonistas, nas quais os Parceiros da Sala de Leitura atuem no planejamento, execução e avaliação das atividades.

Para se alcançar esses objetivos, o PLE é estruturado sobre determinados Conceitos e Metodologias: as Nove Atitudes que Impactam a Sala de Leitura, Multiletramentos, Protagonismo Juvenil, Aprendizagem Colaborativa e o Desenvolvimento de Habilidades e Competências.

### AS NOVE ATITUDES QUE IMPACTAM A SALA DE LEITURA

As Nove Atitudes que Impactam a Sala de Leitura são procedimentos de parceria entre estudantes e profissionais da U.E, objetivando o desenvolvimento de ações voltadas para o acolhimento, a criatividade, o convívio, a organização, a liberdade, a mobilização, a divulgação

e a avaliação. Além da já citada parceria, a fim de tornar a sala de leitura um espaço de leitura, produção textual, aprendizagem e convívio muito frequentado por toda a comunidade escolar. Através das Nove Atitudes, pretendemos mudar a concepção de biblioteca/sala de leitura tradicional, como lugar do silêncio ou simples local para empréstimo de livros.

### **Parceria**

Ter os estudantes como parceiros da sala de leitura é tudo de bom, pois assim eles se apropriam para valer deste espaço tão importante da escola! Então, convide-os para ajudarem a pensar como colocar em prática, junto com você, cada uma das Nove Atitudes!

Mobilizar os estudantes para se tornarem parceiros da sala de leitura significa criar oportunidades para que esses jovens planejem, executem e avaliem, com você, atividades e ações. Ou seja, esses estudantes parceiros estarão agregando a força da juventude às ações da sala de leitura.

### **Organização**

A forma de dispor o acervo ao alcance dos estudantes favorece muito a aproximação entre leitores e livros. Semanalmente, escolha títulos diferenciados e exponha-os à comunidade escolar, voltando suas capas como chamarizes. Que tal criar um banco de ideias de melhoria da organização do espaço e colocar em prática as sugestões mais interessantes?

**Envolve os jovens parceiros na organização do acervo. Mesmo que você já o tenha organizado, vale abrir espaço para ouvir aqueles que por direito são usuários privilegiados! Acredite, eles têm muitas sugestões para melhorar a organização do acervo!**

### **Liberdade**

Se a palavra livro (*liber*) remete à palavra liberdade, não tem erro! O que os adolescentes e jovens mais gostam é poder ter a liberdade para escolher o que querem ler, sem medo de serem felizes! Então, permita que os leitores em formação possam descobrir suas preferências e procurar, eles mesmos, pelos seus títulos: o prazer de ler começa pelas mãos. Tem que tocar, sentir o cheiro, as cores da capa, ler a ‘orelha’ do livro... Permita que os estudantes da escola possam percorrer as estantes do acervo para escolher aquilo que querem ler. A oportunidade de escolha livre é um grande valor a ser ensinado! Então, que tal incentivar, repetidamente, os estudantes a escolherem suas leituras, de livros, revistas, gibis, jornais etc.? Vale fazer um painel com as leituras mais recomendadas pelos colegas, sugerir aquele livro que você sabe que tem “a cara” do adolescente e do jovem e desafia-los a observarem as capas e lerem as orelhas dos livros do acervo em busca do título que tenha a ver com eles!

**Os parceiros podem ser grandes aliados daqueles que ainda não conhecem suas preferências ou ainda não têm intimidade com os livros. Convide-os para contagiar seus colegas na exploração do acervo!**

### **Acolhimento**

Um dos passos mais importantes para conquistar a presença dos estudantes na sala de leitura é o acolhimento. Uma boa acolhida é um convite ao retorno! Pratique atitudes simples, como dizer “bom dia”, “bem-vindo”, “fique à vontade”, “volte sempre”...

Também faz parte do acolhimento criar um ‘clima’ confortável e de bem-estar. Converse com os estudantes, pergunte seus nomes, ofereça sua atenção e disponibilidade para ajudar. Essas pequenas ações são importantes para atrair a frequência e ampliar o uso da sala de leitura. Lembre-se de que você é “a cara” desse espaço!

**Convide parceiros da sala de leitura para ajudar a melhorar ainda mais o acolhimento de toda a comunidade escolar nesse espaço. Ouça as ideias que eles têm para conquistar novos frequentadores, convide-os a agirem para melhorar o espaço e procure ouvir constantemente a opinião deles como indicadores para a sua autoavaliação!**

### **Criatividade**

Utilize as paredes da sala de leitura como janelas para o conhecimento! Frases que estimulem a leitura são interessantes meios para construir um ambiente agradável. Que tal criar “cantinhos” diferenciados de leitura e promover um concurso para batizar a sala de leitura?

**Peça ajuda aos parceiros da sala de leitura sobre como personalizá-la para que fique com a “cara deles”, sobre como os cartazes, pôsteres e outros elementos podem deixar a sala mais atrativa. Sempre que tiver uma ideia com o objetivo de sensibilizar os jovens da escola, consulte-os!**

### **Convívio**

A sala de leitura não é apenas um lugar de retirada e devolução de livros, ela pode e deve se tornar um *point* de encontro dos estudantes da escola para troca de experiências leitoras! Ela deve ser vista e vivida como um lugar alegre, de receptividade e acolhimento, que tenha a cara dos estudantes e seja o centro irradiador de leitura na escola. Para que isso aconteça, o Agente de Leitura deve exercer uma atitude de abertura e disponibilidade para o convívio e a colaboração. Que tal incluir nas atividades da sala de leitura momentos em que os estudantes possam fazer saraus e trocar suas experiências leitoras com muita música, vídeos e poesia?

**Envolva os parceiros para fortalecer o espaço para o convívio. As regras precisam ser elaboradas com a participação dos estudantes, pois um local de convívio pressupõe a participação ativa de seus frequentadores na elaboração das regras de funcionamento. Faça de sua sala de leitura um ambiente democrático, em que o jovem possa ter vez e voz. Somente quando nos sentimos pertencentes a um espaço é que nos apropriamos dele. E que escola não quer ter seus jovens convivendo na sala de leitura?**

### **Mobilização**

Para que a sala de leitura seja um ponto de encontro dos estudantes da escola, é preciso fazer uma bela mobilização inicial para que todos os estudantes conheçam a sala de leitura e a utilizem para viver grandes emoções! Além desse movimento inicial, é preciso fazer da mobilização uma constante, não é mesmo?

**Conte com os parceiros e suas iniciativas para mobilizar a comunidade escolar para a leitura. Envolve-os na iniciativa, no planejamento, na execução e na avaliação dessas ações como protagonistas juvenis (a partir das seis etapas do método protagonista de educação por projetos).**

### **Divulgação**

Divulgue sempre as atividades e novidades oferecidas na sala de leitura, comunicando-se com os gestores, professores ou diretamente com os estudantes da escola. Elabore um Mural para a Sala de Leitura: uma ferramenta para que toda a escola conheça o trabalho realizado por você e pelos estudantes na sala.

**Reúna-se periodicamente com os parceiros e convide-os a bolarem ideias legais para a divulgação de tudo o que tem e acontece na sala de leitura.**

### **Avaliação**

Além da mobilização, a avaliação também deve ser uma constante! Por isso, avalie sempre as atividades e resultados das ações propostas na sala de leitura. Dessa forma, você fica de olho nas conquistas, nos desafios e pontos de aprimoramento necessários para o trabalho que está desenvolvendo. É fundamental, também, registrar e comparar os indicadores do Mural da Sala de Leitura. Esta comparação é preciosa para o replanejamento do trabalho.

**Que tal promover mensalmente uma roda de avaliação com os jovens parceiros da sala de leitura para compartilhar os resultados das ações/atividades de mobilização e da medição de frequência e uso da sala de leitura? Faça cartazes e comemore com os estudantes sempre que os resultados melhorarem. Elabore outras estratégias para ouvir as sugestões e avaliações dos estudantes: caixas de sugestões, rodas de**

### **ATENÇÃO!**

Para que o desenvolvimento das sugestões propostas para a prática das Nove Atitudes propicie o exercício do protagonismo juvenil, indicamos que os jovens parceiros da sala de leitura participem de maneira decisória, planejadora, operacional e avaliadora.

### **COMO APLICAR AS NOVE ATITUDES NAS AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA.**

Forme um time de Parceiros da Sala de Leitura (quanto mais parceiros melhor).

Esse time pode ser rotativo, e ampliado a qualquer momento.

Nas reuniões com os Parceiros da Sala de Leitura, apresente algumas propostas de ações de incentivo à leitura (consulte as páginas 8, 9 e 10 do Guia de Orientações Metodológicas do PLE) e deixe que os parceiros participem da escolha das ações que a escola desenvolverá no

bimestre. Apresente então as Nove Atitudes e converse com os parceiros sobre quais delas serão importantes para por em prática as ações escolhidas.

**Como temos o intuito de promover a autogestão dos estudantes, lembre-se de incluir a atitude “avaliação” em todas as ações selecionadas.**

## MULTILETRAMENTOS

Desenvolver atividades de leitura na perspectiva dos multiletramentos é dar aos estudantes condições de significarem os diferentes textos que circulam, ampliando suas capacidades leitoras, e de elaborarem seus próprios textos, para que se posicionem no constante trânsito de ideias e valores, que é a vida em sociedade. Sem isso, as demais aprendizagens ficam prejudicadas e reduzem-se muito as possibilidades de exercitar a cidadania. Assim, as práticas de leitura do PLE devem envolver diferentes tipos de mídia e de linguagens.

- Multiplicidade de Linguagens** – Cada vez mais o texto verbal (oral e escrito) vem acompanhado de (info)gráficos, tabelas, quadros, esquemas, imagens estáticas e em movimento, arquivos de áudio, etc. Assim, não basta desenvolver habilidades e capacidades relativas ao texto escrito. Lidar com essas várias linguagens é um imperativo para poder participar das práticas letradas do mundo contemporâneo.
- Multiplicidade de Mídias** – Mais do que linguagens, estes textos supõem capacidades que envolvem o trato com diferentes mídias, inclusive relativo ao domínio de meios técnicos para navegar por elas, compreender e produzir textos em vídeo, áudio etc.
- Multiplicidade Cultural** – Além de mídias e linguagens, o conceito pretende incluir também a perspectiva do multiculturalismo, considerando práticas letradas de diferentes culturas (as juvenis, as locais, etc.), incluindo assim as práticas que circulam nas mais variadas culturas presentes na sala de aula, para além da cultura valorizada, que é tradicionalmente considerada pela escola.

## PROTAGONISMO JUVENIL

É um princípio educativo que norteia a construção de conhecimentos escolares, pelos estudantes, e de um conjunto de atitudes diante da vida. Quando um jovem aprender a ser protagonista, ele age com estratégias para ser um estudante cada vez melhor, identificando suas forças e oportunidades de aprendizado.

O elemento-chave, portanto, é a participação dos estudantes nas tomadas de decisão, nas escolhas importantes para a vida da escola. Isso significa ir além da perspectiva de abertura para “ouvir o estudante”.

## APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Uma das contribuições das teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano, que mais influenciaram as práticas pedagógicas, foi a compreensão de que aprendemos, necessariamente, na interação com o outro. Na proposta do PLE, organize o trabalho com os estudantes em times (Jovens Parceiros e/ou times do Desafio de Leitura), no quais todos, além de serem responsáveis pela própria aprendizagem, são corresponsáveis pelo desempenho dos colegas. Durante o desenvolvimento das propostas, os estudantes aprendem a liderar e serem liderados, capacidades fundamentais para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

## DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Quatro pilares norteiam e fundamentam o desenvolvimento de competências não cognitivas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Para alcançá-los, o PLE objetiva o fomento das seguintes habilidades e competências:

✓ **Autonomia**

Saber fazer escolhas e tomar decisões acerca de questões pessoais e coletivas, fundamentadas no autoconhecimento e no projeto de vida.

✓ **Autoconhecimento**

Capacidade de usar o conhecimento de si, a estabilidade emocional e a habilidade de interagir nas tomadas de decisão, especialmente em situações de estresse, críticas ou provocações.

✓ **Comunicação**

Capacidade de compreender e fazer-se compreender em situações diversas, respeitando os valores e atitudes dos envolvidos nas interações. Capacidade de utilizar criticamente as habilidades de leitura e de produção textual.

✓ **Colaboração**

Capacidade de atuar em sinergia e responsabilidade compartilhada, respeitando diferenças e decisões comuns, adaptando-se a situações sociais variadas.

✓ **Pensamento crítico**

Capacidade de analisar ideias e fatos em profundidade, investigando os elementos que os constituem e as conexões entre eles, utilizando conhecimentos prévios e formulando sínteses.

✓ **Abertura para o novo**

Disposição para novas experiências estéticas, culturais e intelectuais; atitude curiosa, inventiva e questionadora em relação à vida.

✓ **Resolução de problemas**

Capacidade de identificar problemas, desenvolver e lançar mão de conhecimentos e estratégias diversas para resolvê-los, bem como de aprender com o processo, aplicando as soluções em outros contextos.

✓ **Responsabilidade**

Capacidade de agir de forma organizada, perseverante e eficiente na busca de objetivos, mesmo em situações adversas.

✓ **Criatividade**

Capacidade de fazer novas conexões a partir de conhecimentos prévios; de buscar soluções novas, gerenciando variáveis aparentemente desconexas; de dar saltos conceituais.

## **ANEXO I - SUGESTÕES DE CONCURSOS E PROJETOS**

### **Parlamento Jovem Brasileiro - PJB**

O Parlamento Jovem Brasileiro – PJB propõe a vivência do processo democrático, mediante a participação de estudantes do Ensino Médio/Técnico das escolas públicas e privadas brasileiras, em uma simulação da jornada parlamentar na Câmara dos Deputados, em Brasília.

O objetivo é propiciar aos jovens brasileiros a oportunidade de conhecer a rotina dos trabalhos legislativos na Câmara dos Deputados/Brasília, durante 5 dias, difundindo o processo democrático e despertando para a reflexão crítica sobre os processos de representação política.

### **Parlamento Juvenil**

Criado em 1998, o Parlamento Juvenil é um projeto da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, que tem por objetivo possibilitar aos estudantes de rede estadual a vivência do processo democrático, mediante a participação em uma jornada parlamentar na Assembleia Legislativa. Durante uma semana, os estudantes passam a ter as mesmas atribuições de um deputado estadual e discutem e aprimoram projetos de lei de sua própria autoria.

Os participantes, representando cada um dos 92 municípios do Estado e eleitos pelos próprios colegas de escola, por voto direto, terão a oportunidade de experimentar o dia-a-dia dos parlamentares no desempenho de suas funções. O trâmite das proposições apresentadas pelos Deputados Juvenis se dá, na medida do possível, com as normas regimentais vigentes no Parlamento Fluminense.

A finalidade é a formação política dos jovens da rede pública estadual, possibilitando a reflexão crítica, o exercício da cidadania, da democracia, da liderança e a vivência do processo legislativo. O escopo é suprapartidário e o funcionamento se dá de forma totalmente autônoma. Através da representação direta, as demandas dos jovens são apresentadas ao Legislativo Estadual e, através dos seus mecanismos internos, encaminhadas ao Poder Executivo.

Participam do processo eleitoral, os estudantes do Segundo Segmento e Ensino Médio das unidades escolares da rede estadual de ensino, podendo se candidatar, apenas, os jovens com idade entre 14 e 17 anos, matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Médio.

A seleção dos parlamentares ocorre em dois turnos. No 1º Turno são eleitos os representantes das unidades escolares. Por sua vez, no 2º Turno, escolhe-se o Parlamentar Juvenil que representará seu município. Dessa maneira, para a semana legislativa na ALERJ participam 97 (noventa e sete) Parlamentares Juvenis eleitos, sendo um para cada município, com exceção dos três municípios que apresentarem o maior número de inscritos, que terão dois representantes, e a capital, que contará com três representantes.

Os Parlamentares Juvenis eleitos terão todas as despesas custeadas pela ALERJ: transporte, hospedagem, alimentação e deslocamento.

### **Jovem Senador**

Criado em 2008 pelo Senado Federal, o Jovem Senador proporciona aos estudantes do Ensino Médio, das escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, conhecimento acerca da estrutura e do funcionamento do Poder Legislativo no Brasil. A cada ano é proposto um tema de redação como forma de ingresso. A legislatura tem duração de três dias e inicia-se com a posse dos jovens senadores e a eleição da Mesa.

### **Jovens Embaixadores**

Com primeira edição no ano de 2002, trata-se de uma parceria com a Embaixada Americana, cujo objetivo é fortalecer o ensino público, por meio da seleção de estudantes brasileiros, que são exemplos em suas comunidades, em termos de liderança, atitude positiva,

trabalho voluntário, excelência acadêmica e conhecimento da língua inglesa. Os selecionados viajam para um programa de três semanas nos Estados Unidos, onde frequentam aulas em escolas locais e interagem com estudantes americanos da mesma idade, participam de atividades de responsabilidade social e cultural nas comunidades e fazem apresentações sobre o Brasil.

### **Parlamento Juvenil do Mercosul - PJM**

Sendo realizado bianualmente desde o ano de 2010, com a parceria do Ministério da Educação, o PJM objetiva selecionar jovens que representarão o Brasil em encontros nacionais e internacionais, promovendo o protagonismo juvenil, a integração no Mercosul, e a abertura de espaços para a discussão de temas de interesse comum aos jovens de diversos países. Os representantes dos países que integram o bloco — Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela - discutem a formação política e cidadã da juventude, a partir do questionamento “O Ensino Médio que Queremos”, com reflexão e discussão sobre inclusão educativa, gênero, jovens e trabalho, participação cidadã dos jovens e direitos humanos.

### **Prêmio Prudential Jovem Voluntário**

Criado em 2015, consiste em uma parceria com Prudential do Brasil Seguros de Vida S.A., cujo objetivo identificar estudantes de Ensino Médio, que desempenham ações voluntárias na região metropolitana do estado, reconhecer jovens promissores em suas instituições, além de chamar atenção para as boas práticas de incentivo ao voluntariado. Como premiação, dois estudantes são agraciados com um intercâmbio para EUA.

### **Concurso de Redação da Defensoria Pública da União**

O Concurso de Redação, promovido pela Defensoria Pública da União (DPU), é direcionado aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, incluindo Educação de Jovens e Adultos (EJA), das escolas públicas de todo o País. Ele é parte do Plano Estratégico da Instituição e visa fortalecer a visibilidade da DPU, na defesa dos direitos de quem não pode pagar advogado para ter acesso à justiça. <http://www.dpu.def.br/concursoderedacao>

### **Concurso de Desenho e Redação da Controladoria Geral da União**

A Controladoria-Geral da União (CGU) realiza anualmente seu Concurso de Desenho e Redação. O objetivo da iniciativa é despertar nos estudantes o interesse por assuntos relacionados ao controle social, à ética e à cidadania, por meio do incentivo à reflexão e ao debate desses assuntos, nos ambientes educacionais. O concurso é direcionado a estudantes regularmente matriculados em escolas públicas e privadas do país.

<http://www.portalzinho.cgu.gov.br/concursos>

### **Olimpíada de Língua Portuguesa**

A **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro** é um concurso de produção de textos, para estudantes de escolas públicas de todo o país, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em 2017 promoverá sua 6ª edição.



## **ANEXO II - ATRIBUIÇÕES DO AGENTE DE LEITURA**

O agente de leitura:

- coordena a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do PLE, juntamente à Direção da U.E;
- realiza atividades de incentivo à leitura e formação de leitores, bem como acompanha programas e projetos de leitura, de âmbito estadual, quando houver;
- participa de todas as etapas do Plano Político Pedagógico da U.E., desde a sua elaboração até a sua avaliação;
- participa de formações de programas de atualização na área do livro/leitura quando solicitado;
- Contribuir com o levantamento de demandas por obras literárias necessárias à execução do Projeto de Leitura Escolar e de interesse da comunidade escolar.