

ANÁLISE DO LIVRO-CARTA-MURAL – UM PROGRAMA DE INCENTIVO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E À PRODUÇÃO DE TEXTO

MARIZETE SILVA PRATES

PORTO VELHO
UNIR-2015



Programa de Incentivo à Leitura e Produção Textual
Livro-Carta-Mural

livro-carta-mural
ler.e.escrever.com.prazer





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**

**ANÁLISE DO LIVRO-CARTA-MURAL – UM PROGRAMA DE INCENTIVO
ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E À PRODUÇÃO DE TEXTO**

PORTO VELHO

2015

MARIZETE SILVA PRATES

**ANÁLISE DO LIVRO-CARTA-MURAL – UM PROGRAMA DE INCENTIVO
ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E À PRODUÇÃO DE TEXTO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Acadêmico em Letras como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR.

Linha de Pesquisa: Estudos descritivos e aplicados de Línguas e Linguagens

Orientadora: Professora Doutora
Lusinilda Carla Pinto Martins

PORTO VELHO

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

S586a

Silva Prates, Marizete

Análise do Livro-Carta-Mural- um programa de incentivo às práticas de leitura e à produção de texto. Porto Velho, Rondônia, 2015.
107 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof. Dr^a. Luzinilda Carla Pinto Martins

1. Formação de leitores. 2. Letramento. 3. Material Literário-pedagógico. 4. Políticas públicas de leitura. I. Pinto Martins, Luzinilda Carla. II. Título.

CDU: 81:372.41

Bibliotecária Responsável: Cristiane Marina T. Girard CRB11/897

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr^a. LUSINILDA CARLA PINTO MARTINS

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Membro Titular: Prof^a. Dra. SONIA MARIA GOMES SAMPAIO

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Membro Externo: Prof^a. Dra. ARACY ALVES MARTINS

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Membro Suplente: Prof^a. Dr^a. NAIR FERREIRA GURGEL DO AMARAL

Universidade Federal de Rondônia – UNIR



Local: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Dedico esta etapa de estudos a meus queridos pais Ana Ornelas Prates e Miguel Soares Prates, que me presentaram com a vida. Um brinde a eles, pela sapiência na formação impecável do meu caráter e pela singularidade na educação que me ofereceram, encaminhando-me ao universo do conhecimento, que a mim, cabe fazer infinito.

QUERO AGRADECER ESPECIALMENTE...

A meus pais e meus irmãos pela compreensão em cada momento de minha vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Aos nossos professores do Programa do Mestrado Acadêmico em Letras:

Dr^a Odete Burgeile, coordenadora do Mestrado.

Dr. Júlio César Rocha, chefe do Núcleo de Ciências Humanas/UNIR.

Dr^a Carla Martins, orientadora desta pesquisa, muita gratidão pela paciência e dedicação durante cada momento da produção desta dissertação.

Dr^a Nair Amaral, Dr^a Sonia Sampaio e Dra. Aracy Martins, pelo profissionalismo e sabedoria demonstrados como membros da banca.

Docentes do Mestrado: Dr^a Marília Pimentel, Dr^a Maria do Socorro Beltrão, Me. Rubens Vaz, Dr. Miguel Nenevé, Dr^a Rosa Maria Nechi e Dr. Valdir Vegini.

Aos colaboradores do Sesc/RO pela disponibilidade e colaboração.

À equipe do projeto Leitura no Sítio pelos momentos de aprendizado.

Ao professor Abel e sua esposa Isabel por confiar e disponibilizar a produção do Livro-Carta-Mural para esta pesquisa,

Aos amados amigos: Lindinalva, Suez, Sheider (afilhado), Sheidson, Shérdiley, Vera Mônica, Alessandro, Paulo, Elionora Teles (Leo),

Luzeni, Neide, Clarice e Náfrica, muita gratidão!

Ao querido chefe e amigo José Áureo e meus colegas de trabalho, pela compreensão e pelo companheirismo.

Ao querido Dr. Hemanoel Ferro, médico competente, a quem deverei favores para sempre, pelos cuidados, conselhos certos e senso de equidade comigo durante meu tratamento. À fisioterapeuta Laís, pela dedicação. Ao colega Nadylson, instrutor de natação, pelo carinho e senso humanitário e a massoterapeuta Maria da Glória da Silva dos Reis, “Glorinha” pelos cuidados, amizade e carinho...

Aos colegas do Mestrado em Letras pelo convívio.

Às pessoas anônimas pelo auxílio nesta jornada surpreendente e importante para mim e para a sociedade.

*Paixão entre
leitura
que se faz
escrita
que se faz
leitura
uma empurrando
a outra
uma inquietando
a outra apaixonando
uma a outra.
Interminavelmente.*

(LAROSSA, 2003, p.9)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – PNLD 2003 a 2012	45
Figura 2 – A leitura em seis passos	50
Figura 3 – Empréstimo do livro no projeto Leitura no Sítio	52
Figura 4 – A leitura e o livro no projeto Leitura no Sítio.....	53
Figura 5 – Os leitores no sítio.....	53
Figura 6 – Leitor no interior do caminhão volante no projeto BibiloSesc	57
Figura 7 – Ambiente externo do projeto BiblioSesc	58
Figura 8 – Ambiente interno do projeto BiblioSesc	58
Figura 9 – Acessibilidade à atividade leitora – projeto BiblioSesc - Sesc/RO.....	60
Figura 10 – Razões para gostar de ler.....	62
Figura 11 – Modelo do livro-carta e do livro-no-mural.	64
Figura 12 – Elementos constitutivos da narrativa ou texto literário.....	65
Figura 13 – Exemplo de exercício de lacuna.....	67
Figura 14 – Exemplo de exercício de estrutura	68
Figura 15 – Exemplo de texto.....	71
Figura 16 – Memórias	74
Figura 17 – Modelo de carta extraído do exemplar.....	77
Figura 18 – Modelo de carta - história	78
Figura 19 – Pluralidade Cultural	83
Figura 20 – Aspectos regionais e históricos	84
Figura 21 – Aspectos interdisciplinares – Exemplar <i>Barkev</i>	86
Figura 22 – Aspectos interdisciplinares – Exemplar <i>Helena e Totó</i>	87
Figura 23 – Exemplo de intertexto – cultura	88
Figura 24 – Exemplo de exercícios – intertexto – animais	89
Figura 25 – Exemplo de intertextualidade – países.....	90
Figura 26 – Exemplo de intertexto – lugares.....	91
Figura 27 – Exemplo de intertexto (personagens de filme).....	91
Figura 28 – Monumento das Três Raças – Goiás.....	92
Figura 29 – Letras e símbolos gregos – texto <i>Barkev</i> -V	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas contempladas para a execução do projeto Livro-Carta-Mural..... 24

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Exercícios de estrutura e de lacuna do material literário-pedagógico Livro- Carta-Mural	69
---	----

ABREVIATURAS E SIGLAS

ADA	-	Acervo Digital Acessível
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	-	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
COFINS	-	Contribuição para Financiamento da Seguridade Social
DIEFUND	-	Divisão de Ensino Fundamental
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	-	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIEF	-	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FAE	-	Fundação de Assistência ao Estudante
FEUSP	-	Faculdade de Educação da USP
FNLIJ	-	Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil
IBM	-	<i>Internacional Business Machines</i>
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira		
INL	-	Instituto Nacional do Livro
MEC	-	Ministério de Educação
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIS	-	Programas de Integração Social e de Formação do Patrimônio do
Servidor Público		
PNBE	-	Plano Nacional da Biblioteca Escolar
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	-	Plano Nacional do Livro e Leitura
PROLER	-	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RO	-	Rondônia
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
UFG	-	Universidade Federal de Goiás
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	-	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	-	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	-	Universidade Estadual de Campinas
UNIR	-	Universidade Federal de Rondônia
USP	-	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 1 - CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	19
1.1 - A Produção de Livros e o Trabalho Docente	19
1.2 - Caracterização da Pesquisa	22
1.3 - Histórico do Projeto Livro-Carta-Mural	23
1.4 - Apreciação Crítica.....	25
SEÇÃO 2 - REVISÃO DA LITERATURA.....	30
2.1 - Mapeamento Conceitual e Aporte Teórico	30
2.2 - A Opção de Ler <i>Online</i>	34
SEÇÃO 3 - POLÍTICAS INSTITUCIONALIZADAS DE LEITURA.....	37
3.1 - Políticas Públicas de Leitura	37
3.2 - Projetos de Leitura	37
3.3 - Os Programas de Distribuição de Acervos.....	39
3.4 - Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE	41
3.5 - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	43
SEÇÃO 4 - A ATIVIDADE LEITORA E OS PROJETOS NÃO ESCOLARES.....	47
4.1 - Projetos de Leitura não Escolares	47
4.2 - Projeto Leitura no Sítio: momento de gostar de ler	48
4.2.1 - Os Leitores com os Livros na Lona	50
4.3 - Projeto BiblioSesc – A Leitura Dentro do Caminhão Volante	54
4.3.1 – A Viagem com os Livros e com a Leitura.....	59
SEÇÃO 5 - O LIVRO-CARTA-MURAL: UM PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA E À PRODUÇÃO TEXTUAL	64
5.1 - Por que o nome Livro-Carta - Mural?	64
5.2 - Aspectos Estruturais	66
5.3 - O Conteúdo	70
5.4 - Os Gêneros Textuais	75
5.4.1 - A Carta	76
5.4.2 - As Canções.....	78
5.5 - Os Aspectos Multiculturais	82
5.6 - Os Aspectos Regionais e Históricos	84
5.7 - A Interdisciplinaridade e a Intertextualidade no Livro-Carta-Mural	85
5.8 - Aspectos Estético-Visuais	92
CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE	106
ANEXOS	107

RESUMO

Esta dissertação desenvolveu-se a partir da linha de pesquisa “Estudos descritivos e aplicados de Línguas e Linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia, cujo objetivo foi descrever e analisar o material literário-pedagógico Livro-Carta-Mural, um programa de incentivo à leitura e à produção de texto. Buscou-se, também, problematizar as políticas públicas de leitura, enquanto programas de investimentos no ensino fundamental da rede pública e descrever a atividade leitora proposta pelos projetos não escolares Leitura no Sítio e BiblioSesc. A partir do conceito de letramento de Soares (1989, 1999, 2000, 2004 e 2014), das discussões sobre leitura como práticas sociais de leitura constantes em Paiva *et al* (2005); Foucambert (1994); Larossa (2003) e da importância de investimentos para a formação de leitores e Brasil (2007 e 2008) procurou-se reconhecer as dimensões das práticas de leitura do material analisado no contexto da escola (na sala de aula), as contribuições da leitura fora da escola e a aplicação de recursos públicos nos programas de leitura. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo cujo *corpus*, constitui-se de entrevistas com leitores e coordenadores dos projetos não escolares Leitura no Sítio e BiblioSesc e da descrição e análise crítica do material do aluno, sendo um dos livros-carta intitulado *Barkev* e o outro, *Helena e Totó*, ambos componentes do programa Livro-Carta-Mural. A partir das formulações de Moita Lopes (2001) e de Núñez *et al* (2000), foram eleitos os critérios para realizar a análise do material Livro-Carta-Mural bem como, com base em Marcuschi (2003) e Bakhtin (2003 e 2006), discorreu-se sobre a funcionalidade dos gêneros discursivos e textuais presentes no material analisado. Foi observado que no material do programa Livro-Carta-Mural há uma profusão de diversos gêneros textuais constantes que permitem o exercício da atividade criadora para o conhecimento, com o diálogo entre o emissor e o destinatário, fator que sugere a construção de sentidos vinculados à multiplicidade de recursos literário-pedagógicos em uma linguagem simplificada. Além de proporcionar a criatividade, a expressividade e a sociabilidade, as atividades do material simulam uma realidade ilustrada por linguagem simples que pode despertar o gosto pela leitura e pela produção textual no leitor. Constatou-se, ainda, que os projetos de leitura escolares e não escolares podem contribuir para a formação de leitores críticos e produtores de textos no contexto escolar e no macroespaço que envolve situações informais de leitura.

Palavras-chave: Formação de leitores. Letramento. Material Literário-pedagógico. Políticas Públicas de Leitura.

ABSTRACT

This thesis developed from the research area “Descriptive studies and applied Languages and Languages” of the Graduate Program in Letters of the Federal University of Rondônia, whose aims was to describe and analyze the literary and pedagogical materials Livro-Carta-Mural, a program to encourage reading and text production. It attempted to also discuss public reading policies, while investment programs in elementary education from public and describe the reader proposed activity by non-school projects Leitura no Sítio and BiblioSesc. From the concept of literacy Soares (1989, 1999, 2000, 2004; 2014), the reading discussions as social practices of constant reading Paiva et al (2005); Foucambert (1994); Larossa (2003) and the importance of investments for the formation of readers Brasil (2007; 2008) sought to recognize the dimensions of the material reading practices analyzed in the school context (in the classroom), the reading of the contributions out of school and the use of public funds in reading programs. It is qualitative research whose corpus, consists of interviews with players and coordinators of school projects not reading the site and BiblioSesc and critical description and analysis about m material of student a book-letter Barkev other, Helena and Totó into Livro-Carta-Mural program. Based on the formulations of Moita Lopes (2001) and Núñez et al (2000), was elected the criteria to perform the analysis of the Livro-Carta-Mural as well material, based on Marcuschi (2003) and Bakhtin (2003; 2006), we talked about the functionality of discursive and textual genres present in the analyzed material. It was observed that the material of the Livro-Carta-Mural program there is a profusion of various listed genres that allow the exercise of creative activity in knowledge through dialogue between the sender and the recipient, a factor that suggests the construction of meanings related to multiplicity of literary and pedagogical resources in a simplified language. In addition to providing creativity, expressiveness and sociability, the activities of the material simulating a reality illustrated by simple language that can arouse the taste for reading and textual production in the player. It found also that school reading projects and no school can contribute to the formation of critical readers and producers in the school setting and macro space involving informal reading situations.

Keywords: Readers Training. Literacy. Literary-learning material. Reading Public Policy.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa centra-se no campo da produção dos saberes e práticas de leitura, cujas relações contextualizam-se em três projetos desenvolvidos na área urbana do município de Porto Velho. Um destes, o escolar, foi realizado pelo programa Livro-Carta-Mural, que incentiva a leitura e a produção de texto em sala de aula de forma interativa para apoiar a aprendizagem. Os outros dois, não escolares, BiblioSesc e Leitura no Sítio oferecem atividades de leitura fora da escola.

O objetivo geral desta pesquisa é descrever e analisar o material literário-pedagógico proposto pelo programa Livro-Carta-Mural com foco nos exemplares do material do aluno *Barkev* e *Helena e Totó*. Sobre as práticas de leitura dos projetos não escolares Leitura no Sítio e BiblioSesc foram descritas a estrutura e a organização. Com relação às políticas de leitura, discutiu-se quanto aos investimentos para a distribuição de livros nas escolas da rede pública no período de 2003 a 2012.

O interesse em pesquisar sobre a leitura surgiu ainda na fase de estudante, quando a biblioteca era um dos locais mais visitados da escola pública. Com a formação na área da educação, as experiências profissionais com projetos e aulas na sala de leitura formaram um jogo de quebra-cabeça para elaborar aulas com objetivos centrados na formação de leitores, com a fórmula mais comum que se conhece: lendo.

Em uma determinada escola, os objetivos específicos do plano de aula integrados nas disciplinas de Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa no ensino fundamental e médio permitiram produzir trabalhos a partir de projetos. Foi possível alcançar bons resultados. Os estudantes liam constantemente e produziam textos de diversos gêneros: peças teatrais, paródias, poesias, etc. Por outro prisma, não havia a colaboração da escola, o apoio às atividades em sala de aula e os alunos tinham um acesso limitado aos livros da biblioteca.

A oportunidade de versar sobre a escola sobre a formação docente e sobre a formação de leitores se tornou possível com o Mestrado. Um dos questionamentos refere-se à responsabilidade da escola quanto às práticas de leitura. Os espaços precários e sem planejamento nem sempre ofereciam condições para organizar os livros. Em algumas bibliotecas havia muitas revistas, muitos livros didáticos e as coleções de livros de literatura que ficavam longe do alcance dos alunos. Outra observação era sobre a

formação dos professores de língua portuguesa: muitos deles não programavam suas aulas com objetivos específicos para a leitura, as aulas se restringiam à sala de aula apenas com o livro didático e esses professores levavam os alunos à biblioteca poucas vezes. A situação que nos incomodava com mais intensidade era que a maioria dos alunos apresentava problemas sérios de leitura, visto que a maioria possuía um perfil com boas condições para desenvolver as habilidades de leitura.

Desse modo, a análise de projetos de leitura pode ser uma oportunidade de apresentar caminhos simples e possíveis de trilhar, em que as escolas e os professores priorizem a formação de leitores nos objetivos contidos no planejamento anual.

Nos cenários internacional e brasileiro, essas questões que motivaram a realização desta pesquisa, têm sido amplamente discutidas. A primeira delas refere-se a o que é saber ler. De acordo com Foucambert (1994, p. 3) o saber-ler era sinônimo de “[...] se atribuir um significado ao escrito, transformando-o em oral”. Continuando esse raciocínio, Foucambert (1994) argumenta que

Ler não consiste em encontrar o oral no escrito, nem mesmo nos países em que a escrita, por motivos muitos pouco relacionados à leitura, tem uma correspondência aproximativa com o oral é uma característica suplementar, que não afeta, porém, os processos de leitura (FOUCAMBERT, 1994, p. 07).

No âmbito escolar, houve uma concepção de leitura enquanto decodificação que, se por um lado, ajudou a formar alguns leitores, por outro, fomentou certa aversão à prática de leitura. Esse fato também influenciou uma noção de leitura enquanto “hábito” que prioriza o condicionamento e a automatização do indivíduo em detrimento de uma prática desenvolvida por um sujeito consciente.

Mais recentemente, com as concepções cognitivistas e construtivistas de leitura, o saber-ler tem sido concebido a partir de atividades, respectivamente, de reconhecimento/compreensão e de adivinhação. E da perspectiva sociointeracionista, acompanhando o pensamento Koch (2003, p. 30), “o saber-ler é marcado pela atuação conjunta de fatores cognitivos, socioculturais e interacionais capazes de construir determinados sentidos entre interlocutores numa dada situação comunicativa”.

Os PCN (1997) comungam com esta última concepção de que formar a atividade leitora é uma ação que envolve múltiplos processos para que os resultados sejam alcançados a partir de objetivos selecionados no planejamento escolar. A sugestão dos

PCN (1997) fundamenta-se na ideia segundo a qual a prática de leitura aciona a busca do conhecimento por intermédio de formas e estruturas de pensamento e de conteúdo e ainda promove o desenvolvimento de habilidades. A aquisição desse conhecimento e o desenvolvimento dessas habilidades caracterizam a educação formal do discente que se inicia com escola e se consolida com a execução de diversas tarefas do cotidiano.

Nessa perspectiva, é oportuno trazer as ideias de Ausubel (2003, p. 17) sobre a aprendizagem. Segundo o autor,

Os conhecimentos anteriores que um indivíduo possui sobre um assunto podem condicionar a aprendizagem. Há conhecimentos, aprendizagens prévias, que, se não tiverem sido concretizadas, não permitem a possibilidade de se aprender. Uma nova aprendizagem só se concretiza quando o material novo se incorpora, se relaciona, com os conhecimentos e saberes que já se possui (AUSUBEL, 2003, p.85).

Assim, o conhecimento previamente detido aprimora a aprendizagem, para que as informações se integrem e resultem na edificação dos saberes.

No que se refere à aprendizagem da leitura, este pensamento reforça a orientação de Maria de Lourdes Dionísio (2005), ao discutir que se deve priorizar a participação do cidadão-leitor na construção de sentidos de acordo com suas singularidades e não apenas pelas situações comunicativas reais. Dionísio (2005, p. 78) argumenta, pois, que a formação de leitores ocorre a partir de uma aprendizagem significativa, em que

O problema da formação de leitores não reside, assim, exclusivamente nos textos a escolher para leitura escolar. Estejam eles inscritos em situações comunicativas mais imediatas e constituam extensões do universo imediato dos indivíduos, sejam eles formas de expressão artística, legadas por gerações, é a meta que se tem a formação do cidadão-leitor que evidenciará as diferenças ou, pelo contrário, as anulará.

Concordamos com a argumentação de Dionísio por entendermos que a aprendizagem significativa promove a vinculação substancial das novas ideias e conceitos individuais, promovendo um protagonismo referente às práticas de leitura.

Estudiosos da leitura sugerem que, atualmente, não há vínculos entre ler e ser bom aluno. Essa divergência desmitifica algumas concepções sobre a temática:

A última questão, que atravessa todos esses debates, vem de um fenômeno evidenciado recentemente, com as últimas pesquisas dos sociólogos da leitura: assiste-se hoje a uma dissociação bem marcada entre o fato do gostar de ler e o fato de ser reconhecido como bom aluno no âmbito escolar. Uma das certezas que estruturou as posições

dos professores e, junto com eles dos bibliotecários, por muitos anos, foi a de ligar o gosto pela leitura ao sucesso escolar. Parecia normal estabelecer uma relação natural entre o fato de conduzir o aluno ao sucesso e ao fato de encorajá-lo a ler. Na representação dos professores, dos pais e dos próprios alunos, todos os grandes leitores eram forçosamente, bons alunos (CHARTIER 2005, p. 136).

Dessa maneira, compreende-se que aprender a ler é uma condição necessária à pessoa humana, cuja similitude configura uma parte da própria existência, pois, a partir da linguagem, somos condicionados a expressar desejos, dores, vontades, sentimentos e comportamentos diversos.

A infraestrutura que sustenta o sujeito leitor é a busca da dúvida reflexiva para aprender a ler e este processo do conhecimento terá seus efeitos na escrita ou na oralidade. Foucambert (1994, p. 07 e 11) salienta se a escola lançar-se “numa evolução intensa e extensa, pode ser perigoso”. Ou seja, a escola deve assumir a responsabilidade coletiva de situar a prática individual em um processo coletivo. O autor enfatiza que há possibilidades de uso dos meios materiais e das competências individuais para facilitar os avanços com ações de formação.

[...] É preciso definir uma política coerente para o ensino fundamental: realizar uma definição para o saber-ler, definir os meios para sua avaliação, propor as estratégias a serem implantadas, assegurar e resguardar a coerência e o acompanhamento no período de seis anos – essa política para a leitura é de responsabilidade da equipe docente, com um diálogo com o meio circundante (FOUCAMBERT, 1994, p. 07 e 11).

Acompanhando as breves discussões citadas acima, esta pesquisa pretende ampliar a discussão da relação escola – leitura – leitor a partir de premissas sobre as políticas públicas de leitura e a descrição e análise de projetos de leitura escolares e não escolares desenvolvidos na cidade de Porto Velho. Tem-se como objetivos do estudo descrever e analisar os textos do material destinado ao estudante, o livro - carta *Barkev* e o livro-carta *Helena e Totó*, ambos do programa Livro-Carta-Mural; descrever a atividade leitora proposta pelos projetos não escolares Leitura no Sítio e BiblioSesc; e , ainda, problematizar as políticas públicas de leitura, enquanto programas de investimentos na escola pública.

A hipótese desta pesquisa é compreender se um material diferenciado poderia contribuir para a formação de leitores do ensino fundamental da educação pública, caso

a escola ofereça um ambiente favorável às práticas de leitura. Esta hipótese encaminha a seguinte pergunta de pesquisa: as políticas públicas desenvolvidas através de projetos escolares e não escolares contribuem para a formação de leitores, em situações precárias, onde não há bibliotecas e um ambiente propício à leitura.

Esta dissertação estrutura-se com os seguintes tópicos: introdução, cinco seções, conclusão, referências, apêndice e anexos. A Seção 1 apresenta o contexto sócio-histórico, a caracterização da pesquisa e o histórico do projeto Livro-Carta-Mural. A Seção 2 trata da aprendizagem da leitura, das discussões sobre a tecnologia envolvida com questões da leitura e da escrita e, ainda, da leitura no ambiente virtual. A Seção 3 traz a descrição sobre as políticas institucionalizadas de leitura, destacando o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Fundamental. A Seção 4 trata da atividade leitora desenvolvida pelos projetos não escolares BiblioSesc e Leitura no Sítio. A Seção 5 apresenta a análise dos exemplares do material do aluno do Livro-Carta-Mural: os aspectos estruturais, regionais e históricos, estético-visuais e multiculturais, o conteúdo, os gêneros textuais, a carta, as letras de músicas, a interdisciplinaridade, a intertextualidade e a apreciação crítica sobre o material.

Os resultados esperados foram obtidos por meio da definição dos objetivos e as limitações da pesquisa foram apresentadas, permitindo uma visão específica do escopo proposto. Na conclusão, apresenta-se uma das possíveis respostas aos objetivos e à hipótese. Nas referências reúnem-se as bases teóricas e documentos consultados. O apêndice e os anexos contêm as cópias do material produzido e analisado na pesquisa.

A seguir, na Seção 1, apresentamos o contexto sócio-histórico e caracterização da pesquisa com os objetivos, a metodologia, os procedimentos, a hipótese e uma breve contextualização do projeto Livro-Carta-Mural.

SEÇÃO 1 - CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1 - A Produção de Livros e o Trabalho Docente

O debate em torno das relações entre conhecimento científico e o contexto histórico-cultural se fortalece na medida em que viabiliza espaços de discussão no âmbito escolar. Nessa perspectiva, espera-se que professores e estudantes criem um ambiente de reflexão sobre os vários saberes e os conteúdos científicos produzidos em sala de aula a partir de leituras diversificadas e com perspectivas para a (in) formação e de cidadãos e sua constituição sócio-histórica.

As dificuldades de oferecer material ao aluno eram consideráveis, tendo em vista a falta de infraestrutura para produzir livros e dificuldade de encontrar livros no mercado brasileiro. Oliveira et al (1984, p. 23) nos esclarecem que:

Dos relatos sobre a história da literatura didática no Brasil, sabemos que tudo começou, e foi assim até muito longe no tempo, com a leitura de cartas manuscritas que professores e pais de alunos forneciam. Capistrano de Abreu chegou a atribuir a carência de “documentos antigos no Brasil ao consumo deles nas escolas para leitura dos alunos”. É certo que até o século XIX, e mesmo no primeiro quartel do século XX, livros feitos em Portugal eram usados nas escolas brasileiras.

A maioria dos livros encontrados no Brasil era produzida e formatada em Portugal. Essa dependência, de acordo com Oliveira, estendeu-se até o século XX. Vale, portanto, registrar que em 1868, Abílio César Borges¹ iniciou a publicação de uma das séries mais editadas no período. Considerados inovadores, os livros editados, o *Primeiro Livro*, destinado ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, poderia substituir as cartilhas grosseiras ou os materiais manuscritos. Os demais livros da série tinham um caráter enciclopédico, com os conteúdos de várias áreas do conhecimento.

No período de 1920 a 1950 é que as grandes editoras começaram a se multiplicar no Brasil e muitos livros didáticos foram produzidos por editoras especializadas. Nessa época, a prática de leitura resumia-se ao seguinte: o professor “tomava” a lição dos

¹ Abílio César Borges - o barão de Macaúbas, médico, educador e pedagogo brasileiro. Em 1984 ajudou a fundar o Instituto Literário da Bahia, uma espécie de prelúdio de academia de Letras. Viajou à Europa para aperfeiçoar métodos pedagógicos e utilizá-los em seus trabalhos. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ab%C3%Adlio_c%C3%A9sar_Borges. Acesso: 20/07/2014

alunos, fazendo-os ler em voz alta e cada um se empenhava para atingir êxito pelo próprio esforço. Como autoridade máxima, o professor expunha os conteúdos de forma verbal para a memorização por meio da repetição e estes conteúdos eram apresentados sem relação com o cotidiano.

A leitura escolar no dia-a-dia da maioria das escolas continuava sem mudanças. Por volta de 1930, os estudantes tinham medo de ler as lições, tomadas em voz alta. A angústia e o tédio marcavam a sua relação com a leitura prescrita pela escola. Os castigos físicos eram proibidos oficialmente, mas as restrições, as penalidades e as sanções permaneceram no cotidiano escolar por um bom tempo.

Os livros didáticos desse período eram marcados pela ideologia nacionalista, sem a preocupação com orientações ao professor e sem políticas para a aprendizagem da leitura. As dificuldades de encontrar informações consistentes sobre esse momento da história da educação brasileira denotam a escassez de preocupações didáticas com o ensino e com a aprendizagem da leitura, nas séries iniciais da escolaridade formal.

Dionísio (2005) assevera que em 1970, as atividades de leitura sofreram modificação pela necessidade de atualizar o conteúdo, cada vez mais complexo e de rápida desatualização, além de pesquisas desenvolvimentistas do conhecimento pedagógico e necessidades comerciais das editoras.

Segundo Dionísio (2005), “os cadernos de exercício e manuais para o professor foram integrados aos livros com folhas de instrução”. Nas décadas de 50 e 60, o Brasil passava por transformações importantes no âmbito político e social. As ideologias consolidadas durante o período do Estado Novo reforçavam as bases da formação cultural do povo brasileiro, com as lutas por seus direitos (DIONÍSIO, 2005).

De maneira mais intensa, houve um movimento contrário: na contracorrente da didatização² dos livros³ para a criança, nas escolas houve usos sociais da língua escrita, na diversidade dos modos de ler e na diversidade dos gêneros e dos suportes de textos.

O público leitor se ampliou, a produção literária brasileira se desenvolveu e os livros de literatura infantil conquistaram um espaço, revelando a uma parcela de leitores

²Maneira ou processo de tornar mais facilmente compreensível um determinado assunto (<http://aulete.uol.com.br/>)

³Na didatização não há a preocupação em descrever o como fazer e como se ensinar um saber em sala de aula, essa é a ocupação das ciências didáticas (MACHADO, 1999, p. 21).

até então quase ignorada, mesmo sendo de tipos como a literatura juvenil, utilizam-se os livros de história para a aprendizagem da leitura. Nesse sentido, a presença nas atividades de leitura com textos informativos, visuais, multimidiáticos, obras artísticas e poesias, que melhor se aproximam do universo diário do leitor.

Esse cenário foi se modificando, com iniciativas de ampliar a oferta de escola à população e os segmentos sociais e humanos foram se ampliando. Então surgiu a necessidade de aprender, de conhecer e de conviver e a instrução intelectual passou a ser necessária ao desenvolvimento econômico e cultural, como marcas da civilidade.

No limiar do século XXI, a sociedade moderna foi se reconfigurando e muitas atividades intelectuais e profissionais já se desenvolviam em torno da língua escrita e a atividade leitora aparecia como um ponto convergente à nova ordem social, caracterizada pela produção científica e ampliação dos conhecimentos.

A partir de outras concepções de mundo e de formação histórica supõe-se que o ato de ensinar tornou-se essencial para as novas relações da leitura.

Sobre essa questão Arrojo (1993) assinala:

Porque ninguém “ensina” sem se “misturar” àquilo que ensina. Qualquer relação quer seja entre leitor e objeto-texto, professor e aluno, é sempre mapeada pela “transferência”, que nada mais é que o desejo - “esse atributo especialmente humano que marca todas as nossas produções como o desenho de nossa própria história” (ARROJO, 1993, p. 129).

Por intermédio da leitura é possível testarmos os nossos valores e experiências com as dos outros, pois ela nos confere a expansão de vários tipos de boas intervenções. Ficamos enriquecidos com novas experiências, novas ideias, novas pessoas. Pressupõe-se que a leitura desenvolva a capacidade verbal e sua completude se desvelaria pela influência do professor, que se torna intérprete das expectativas, ao propor desafios e experiências a sujeitos-leitores ante as atividades de letramento.

A alfabetização é intrínseca e indissociavelmente vinculada ao processo da aprendizagem da leitura. Parece-nos urgente e relevante examinar a relação dialética entre o micro contexto da escola e as estruturas de poder e controle social, (comunidade) no que tange ao aparelhamento da aprendizagem da leitura no âmbito linguístico e suas implicações para desenvolver as competências de leitura.

As práticas de sala de aula podem constituir um mundo multirreferencial em que há possibilidades de desvendar bases funcionais e discursivas, do ponto de vista sociocultural, visando à qualidade do conhecimento, com as perspectivas do desenvolvimento humano e promoção das mudanças qualitativas nos segmentos sociais.

A despeito disso, vejamos:

[...] é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES 2004, p. 97).

Neste contexto, este estudo realizado sobre projetos de leitura procura contribuir para outras pesquisas sobre materiais e na formação de leitores.

1.2 - Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se pela investigação documental, descritiva e analítica. Estas envolvem o levantamento bibliográfico e estatístico. Os passos para a análise foram fundamentados nas concepções de Gil (2002, p.62) que propõe:

a análise documental é uma fonte rica e estável de dados, cujas características são a dispensa de contato com os sujeitos da pesquisa e apresenta possibilidade de uma leitura aprofundada das fontes. Outras informações de endereços eletrônicos foram necessárias para informações complementares.

A metodologia utilizada foi o levantamento bibliográfico realizado com base em obras, revistas e artigos científicos, com a fundamentação teórico-metodológica que sustentou os argumentos discutidos sobre projetos de leitura.

Optou-se pelo método hipotético-dedutivo proposto por Popper, que aduz que “quando os conhecimentos disponíveis sobre determinado assunto são insuficientes para a explicação de um fenômeno”, deve-se “explicar a dificuldade do problema, formulam-se conjecturas ou hipóteses” (GIL, 2002, p. 30).

Foram analisados dois exemplares do material do aluno: o livro-carta *Barkev* e o livro-carta *Helena e Totó*, em face da relevância do tema proposto constituir questões educativas relevantes de formação da cidadania de leitores no ensino fundamental. Foram coletadas informações sobre os projetos não escolares BiblioSesc e Leitura no

Sítio, por meio de entrevista com os coordenadores e participante, com um questionário semiestruturado com perguntas abertas.

1.3 - Histórico do Projeto Livro-Carta-Mural

Segundo as informações contidas no projeto Livro-Carta-Mural, no ano de 2006, foi feita a primeira experiência com um teste-piloto na escola Juscelino Kubitschek, da rede pública estadual, localizada em Porto Velho.

Uma das descobertas foi a “possibilidade de brincar com as palavras”. Acredita-se que esse resultado incentivou novas produções e ampliou a ideia para novas experiências. O programa de incentivo à leitura e produção textual Livro-Carta-Mural, utiliza a “metodologia livro-carta”, cuja finalidade é “ajudar a desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita por meio de um material literário-pedagógico que se apropria do gênero *folhetim*”, com adaptações pertinentes ao ambiente da escola.

O programa de leitura foi executado em catorze escolas municipais de Porto Velho com o objetivo de

desenvolver um conjunto de ações para proporcionar atividades de incentivo à leitura e à produção textual como meio da ampliação da competência de ensino-aprendizagem: a capacidade de ler e escrever, e promover a elevação do nível de letramento (LIVRO-CARTA-MURAL, 2012).

A equipe da Divisão de Ensino Fundamental (Diefun) acompanhou, supervisionou e avaliou o projeto e as escolas se incumbiram de “preparar os alunos para elevar os resultados na Prova Brasil⁴ na área de leitura e escrita e de matemática, preparar o IDEB⁵ da escola e a condição de letramento”. Outros objetivos consistiam em “instigar os alunos à leitura e produção textual e ampliar o vocabulário” (LIVRO-

⁴Avaliação diagnóstica que investiga o desenvolvimento das habilidades sobre a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa e em Matemática, das crianças matriculadas ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, no início e no final do ano letivo, em períodos distintos. Esse levantamento é feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível no site <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>> Acesso: 10 jul. 2015.

⁵O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e reúne em um só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O IDEB trata de resultados sintéticos pedagógicos das avaliações em larga escala do Inep, para traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre a aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb para os Estados e para a União, e, a Prova Brasil para os municípios. Disponível no site <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>> Acesso: 10 jul. 2015.

CARTA-MURAL, 2012). Contudo, pressupõe-se que conhecer o mundo seja a intenção que o autor expressa a completude de ampliar o vocabulário.

Das catorze escolas contempladas para a aplicação do Livro-Carta-Mural, treze são de ensino fundamental e uma atende a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio Guaporé.

As unidades selecionadas foram identificadas por polos e zonas, como demonstra o Quadro 1:

Quadro 1- Escolas contempladas para a execução do projeto Livro-Carta-Mural

Quadro 1 - Escolas contempladas para a execução do projeto LIVRO Santa Maria			
Nº	Polo/Zona	Escola Contemplada	Quantitativo de Estudantes
01	I/OESTE	EMEF. Prof. Antônio A. R. das Chagas	132
02		EMEF Antônio Ferreira	306
03	II/SUL	EMEIEF. Saul Bennesby	328
04		EMEF. Raimundo A. da Silva	189
05		EMEIEF. Cor de Jambo	130
06		EMEF. Rio Guaporé EF/EJA	243
07	III/NORTE	EMEF. Nossa Senhora do Amparo	192
08		EMEF. Pé de Murici	155
09		EMEF. Prof. Pedro Tavares Batalha	322
10		EMEF. Senador Olavo Gomes Pires	380
11	IV/LESTE	EMEIEF. São Miguel	360
12		EMEIEF. Chapeuzinho Vermelho	180
13		EMEF. 12 de Outubro	275
14		EMEIEF. Bom Princípio	328
Total de alunos			3520

Fonte: Livro-Carta-Mural (2012)

Segundo informações constantes do projeto, as metas para a execução em catorze escolas de Ensino Fundamental atenderam 3.520 estudantes do 3º ao 5º ano, dos turnos matutino e vespertino. Aconteceu também uma formação continuada de professores e técnicos pedagógicos nas 14 (catorze) unidades escolares. As atividades

foram avaliadas em novembro de 2013 em um encontro para a troca de experiências, com a participação dos professores e do corpo técnico envolvidos com projeto. Para a personalização do material literário-pedagógico trabalhado junto aos alunos, professores e técnicos pedagógicos, as escolas forneceram uma lista nominal dos alunos e dos servidores que receberiam a formação. A avaliação das atividades do programa era realizada periodicamente sob os aspectos metodológicos, epistemológicos, das rotinas, recursos ou estratégias utilizadas.

Não há explicações sobre a escolha do título dos livros-carta, mas supõe-se que seja em face de situações vivenciadas. *Barkev*, pela origem do grego, as influências em nossa cultura, sobrenomes, costumes, etc. Já o livro-carta *Helena e Totó* é formado por uma história que envolve personagens e animais, especificamente, Totó é o nome de um cão, que participa da história da personagem principal.

1.4 - Apreciação Crítica

Esta apreciação crítica apresenta considerações sobre fatores observados na nossa análise dos exemplares do material do aluno utilizados como suporte de incentivo à leitura e à produção textual no programa desenvolvido em catorze escolas do Ensino Fundamental de Porto Velho-RO, no 2º semestre de 2013. Destacamos dois momentos da reflexão analítica: no primeiro momento, sublinham-se adequações no material e, no segundo, alguns ajustes possíveis.

No material do aluno há uma riqueza de gêneros que pode auxiliar o estudante e propiciar iniciativas de palnejamento do professor. Observamos que o projeto Livro-Carta-Mural oferece um conteúdo atualizado, dinâmico, atraente e interessante, em que é possível trabalhar as quatro habilidades da Língua Portuguesa em sala de aula, pois há espaço para participação, com exercícios diferenciados de leitura e produção textual e momentos de discussões. Ademais, a natureza do material apresenta, como aduz Soares (2004, p. 97), “um contexto de letramento” que conduz o aluno à aprendizagem [...] “por meio de atividades de letramento” (SOARES 2004, p. 97). Estabelecem-se relações entre os objetivos desta pesquisa e os propósitos das escolas contempladas com o programa Livro-Carta-Mural, expressos na Seção 1 desta dissertação.

Quanto à metodologia do material, nota-se uma “visão de aprendizagem que se vincula ao desenvolvimento metacognitivo”, como propõe Moita Lopes (2001). As

conexões entre o conteúdo e a realidade do aluno são pontos fortes observados no material literário-pedagógico. O aluno poderá se reconhecer em situações que o rodeiam: as peculiaridades do local onde mora, os elementos sociais de seu cotidiano, as características geográficas, políticas e culturais. O material impresso de fácil manuseio é propício para apoiar o processo de aprendizagem.

Na estrutura e na articulação, o Livro-Carta-Mural apresenta mérito, pois possui características literário-pedagógicas, apesar de não podermos classificá-lo como tal categoria. A estrutura curricular exhibe objetivos centrados nas práticas de sala de aula, segundo as diretrizes educacionais praticadas no Brasil.

A articulação dos conteúdos curriculares é relevante, pois permite o trabalho com a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a sustentação no contexto histórico, social e cultural dos sujeitos em dimensões interculturais. Estes aspectos podem intensificar os conhecimentos do aluno no âmbito da tecnologia, da globalização e da comunicação. A aprendizagem ampliar-se-á quanto às interferências e aos conflitos entre grupos sociais de outras culturas. O aluno poderá compreender a formação do nosso País como “historicamente constituído como uma sociedade multiétnica e culturalmente híbrida” (CANCLINI, 1998; BHABHA, 1998; GEERTZ, 1978).

Em questões de linguagem, observamos que há correspondência à faixa etária e ao nível de ensino, segundo os objetivos do projeto. Há um uso recorrente de recursos metalinguísticos, que confere boa apresentação, utilização da linguagem formal e adequação às normas do português escrito padrão. Destacam-se marcas da oralidade e das variedades linguísticas como forma de ampliar o universo linguístico do aluno e auxiliá-lo na construção de um discurso próprio.

O Livro-Carta-Mural é um material repleto de construções transtextuais: relações intertextuais, paratextuais e hipertextuais. Com essa flexibilidade da linguagem, o aluno poderá encontrar sentidos individuais e coletivos no contexto escolar por meio de descobertas iniciadas nos textos. A escola representa, segundo Rojo e Batista (2003, p. 14) *apud* Lahire (1993, p. 88), “um lugar de relações sociais e de aprendizagem de formas de exercício do poder”.

No que concerne ao uso de direitos autorais, notamos que os princípios de originalidade e outros presentes na regulamentação de direitos autorais são respeitados. A correlação entre os conteúdos abordados e as referências bibliográficas apresenta-se dentro das normas vigentes.

Trata-se de um projeto qualificado. A proposta do autor atende aos padrões sugeridos para a aprendizagem e as práticas da atividade leitora e criadora do aluno de ensino fundamental. A diversidade de recursos justifica os resultados positivos obtidos nesta análise. Muitas escolas trabalham com projetos, mas será que estes são acompanhados por um grupo de pessoas responsáveis por cumprir metas e objetivos? O Livro-Carta-Mural possui este diferencial: o acompanhamento permanente ao professor. Recomenda-se outras leituras para pesquisas ulteriores.

Embora o Livro-Carta-Mural tenha uma boa crítica, listamos algumas inadequações sobre o material analisado. As observações referem-se aos textos, às regras da Língua Portuguesa, à estética do projeto gráfico e outros enfoques.

Apesar de relevante e ter uma escrita aceitável, segundo o padrão normativo, o projeto possui algumas falhas no campo gramatical, que podem ser revisadas e não representam prejuízos no conteúdo, como no material *Helena e Totó* (p. 17, linha 6), a regência do verbo assistir: “... Assistindo os filmes” (que deveria ser assistir aos filmes). Na página 23, linhas 1,2,3, 4 e 6, a atividade apresenta um desafio. “Quase todas as crianças já tiveram um bicho de estimação. Mas não basta ter! Eles precisam de cuidado. Se eles viverem largados poderão ficar doentes...” [...] Eles dão trabalho, dão despesa” [...]. O período deveria ser: “... bicho de estimação. Mas não basta ter! Ele precisa de cuidado. Se ele viver largado poderá ficar doente...” [...] “Ele dá trabalho, dá despesa”. E na página 33, linha 1, no quesito ortografia, o enunciado solicita “... Preencha os balãozinhos”, quando deveria ser o plural “balõezinhos”.

Se houvesse um glossário, o estudante poderia recorrer a explicações para a compreensão de alguns vocábulos diferentes e dos de origem estrangeira, já que o material contém muitas palavras e expressões interessantes. No material *Helena e Totó* (2013, p. 28) o nome dos personagens em inglês: “*spyke*”, “*mutley*” e “*snoop*”. No mesmo exemplar, (2013, p. 28), a referência ao filme “Patch Adams”.

O material deveria conter mais páginas para que o estudante possa visualizar as palavras e as imagens, supõe-se que as reflexões a partir de ilustrações possam incentivar a criação e a imaginação. Muitas ilustrações do Livro-Carta-Mural estão em tamanho inadequado por vezes, apresentando excesso de informações em pouco espaço. Algumas imagens possuem legendas ilegíveis, como, por exemplo, no exemplar Helena e Totó (2013, p.4).

O tipo de letra poderia ser padronizado, pois as fontes e tamanhos diferentes pode ser divertido, em algumas páginas, mas quando está em toda a extensão de um material pedagógico, esses aspectos podem dificultar a leitura. Se houver alguém com a visão subnormal, não terá condições de ler.

Quanto ao raciocínio lógico-matemático e ciências, os conteúdos de ciências exatas e naturais deveriam ser mais explorados em forma de jogos, sugestões de vídeos em sítios educacionais ou outros tipos de atividades práticas, consdindendo que um dos objetivos do projeto é a elevação do IDEB, e este prevê a alfabetização na matemática.

No âmbito das artes, pressupomos que a dança, a moda e o teatro seriam bem-vindos como conteúdo (junto com a música) para se desdobrar em apresentações de grêmios literários, feiras literárias, peças teatrais, desfiles, etc. “[...] As artes em geral, vinculadas aos diferentes grupos étnicos e a composições regionais típicas, são manifestações culturais que a criança e o adolescente poderão conhecer e vivenciar” (PCN ARTE, 1997, p. 133). “No teatro, podem-se desenvolver estudos e atividades” “[...] atrair a atenção do adolescente, em particular ao propiciar que integre suas vivências nesse campo, com o que analisa na escola” (IDEM, p. 156).

O esporte poderia ser um projeto para somar com outras disciplinas e promover a cultura do movimento corporal, desporto e formação de grupos para competições saudáveis, com atividades sugeridas pelo professor de educação física. O quesito inclusão deve ser sublinhado em todos os projetos escolares. As questões de acessibilidade e educação inclusiva deveriam figurar todos os planos da escola, para que as noções de diversidade sejam trabalhadas. Outros livros-carta poderiam ser elaborados para os trabalhos em novos projetos, a fim de incentivar novas pesquisas de campo para categorizar e/ou analisar o guia pedagógico em uma série de

perspectivas, de forma que pudesse contribuir para o aprimoramento do material e este se tornar uma referência para o professor elaborar o planejamento das aulas.

Na Seção 2 apresentamos a revisão da literatura, cujos pontos de discussão se concentram no mapeamento conceitual e no aporte teórico composto pelos principais autores que discutem sobre a aprendizagem da leitura.

SEÇÃO 2 - REVISÃO DA LITERATURA

2.1 - Mapeamento Conceitual e Aporte Teórico

As práticas de leitura se desenvolvem a partir das informações para produção de sentidos, interação e outros efeitos necessários ao conhecimento.

Em face disso, existe

[...] um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o estado ou condição que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita [...] (SOARES, 1999, p. 21).

Nesse sentido, cabe ao professor orientar a aprendizagem com estratégias que levem o aluno a tornar-se independente em uma busca constante pelo conhecimento potencial. O professor pode fazer isso estimulando o trabalho com grupos e utilizando técnicas para facilitar a aprendizagem e diminuir a sensação de solidão do aluno.

O letramento “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18). A autora enfatiza que “o conhecimento-saber é preexistente, mas ele vai se transformando e se adequando às exigências do momento”.

O professor deve permitir que o aluno construa seu conhecimento em grupo com participação ativa e a cooperação de todos os envolvidos. Sua orientação deve possibilitar a criação de ambientes de participação, colaboração e constantes desafios.

Soares (1999) argumenta que o letramento designa práticas de leitura e escrita com as novas tecnologias, uma vez que a “entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever”.

Soares (2000, p. 47) assinala que “é possível uma pessoa ser alfabetizada, mas não letrada”. Em comparação com outras definições, percebe-se a contundência desta afirmação como arbitrariedade, pois um sujeito não está em sua totalidade ausente do letramento, se a sociedade caracteriza-se como grafocêntrica. Ser alfabetizado diverge

da condição essencial para ser letrado, então um processo significativo de alfabetização não pode atestar que uma pessoa seja letrada.

Kleiman (1995, p. 19) aduz que “podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Nessa ideia há uma convergência com o conceito de letramento e alfabetização, e favorece ao que se quer compreender como elementos essenciais ao processo de aprendizagem da leitura, quando esta estiver vinculada aos aspectos culturais e sociais, em contextos permanentes de contato com elementos que integram e oferecem o conhecimento. O letramento aparece como subjacente às práticas da sociedade da escrita e na língua falada expressa na fala de cada usuário. Sublinha a autora que entende letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN 1998, p.181).

A aversão à prática de leitura constitui o hábito, o condicionamento, a automatização, em detrimento de uma prática desenvolvida por um sujeito consciente hábito de leitura, como argumenta Bartolomeu Campos de Queirós (2011).

Segundo Tfouni (1995, p. 20), “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Nessa perspectiva, a diferença entre alfabetização e letramento destaca o caráter individual do primeiro e o social do segundo. Subentende-se que a alfabetização vincula-se à aquisição da escrita e a aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as práticas de linguagem.

Tfouni (1995, p. 20) destaca que o letramento são consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada”. Tfouni conceitua letramento como o impacto social emitido pela escrita.

No conceito de Tfouni e Kleiman, porém, o núcleo de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, que significa ultrapassar aquilo que se tem como consenso sobre a alfabetização.

Soares (2014, p. 1) assinala:

O que explicará essa convivência contraditória de uma concepção de alfabetização como formação de leitores com uma concepção de

alfabetização como formação de meros decodificadores da língua escrita? Talvez a persistência desta última concepção tanto no senso comum, que se revela frequentemente na mídia, quanto no senso político, que se revela em muitos dos programas de alfabetização, se possa explicar ideologicamente: à medida que se vai vencendo o analfabetismo absoluto, é conveniente que não se eleve muito o nível de leitura da população, o que poderia representar ameaça a uma estrutura social que privilegia alguns e subjuga outros - meramente saber ler e escrever não dá ao indivíduo a possibilidade de luta, enquanto tornar-se leitor é conquistar um poderoso instrumento de conscientização e de formação para a verdadeira cidadania.

A autora enfatiza que a alfabetização entendida como mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever determina uma desigualdade, aliás, criam-se novas formas de desigualdade: esta já não ocorre entre analfabetos e alfabetizados, mas passa a ser entre letrados e iletrados, entre os que têm condições de acesso à leitura, os que se formam leitores, e os que apenas aprendem a ler, mas a quem se nega a oportunidade e o direito às práticas sociais de leitura.

Segundo a teoria do jogo discursivo, é possível analisar alguns aspectos do material do programa Livro-Carta-Mural, pois que este se direciona para as atividades específicas em sala de aula. Coracini (2002, p. 19) analisa: “na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor) responsável pelas produções de sentidos possíveis”. Dentro desse processo de formação do leitor pode haver muitas descobertas e leituras possíveis no ambiente escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997, p. 41) preconizam:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

Trabalhar com a leitura continua sendo um desafio, pois todas as disciplinas dependem da compreensão do leitor. Segundo as premissas do letramento, o sujeito deve aproveitar os conhecimentos que já domina, por isso, a formação do pensamento analítico-reflexivo trará a compreensão necessária à aprendizagem da leitura.

À luz dessas considerações, entende-se que

[...] O não leitor deve se relacionar com o texto que leria se soubesse ler, para viver o que vive. O ambiente deve comportar-se com o não leitor como se ele possuísse os saberes que deve adquirir. A defasagem entre o estatuto de destinatário de textos (que lhe deve ser incondicionalmente conferido pelo meio) e seu não saber fazer abre para ele as possibilidades de invenção de estratégias novas. Todo o aprendizado é uma resposta a um desequilíbrio (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

A ação planejada e executada em sala de aula deve priorizar a formação e continuidade de novas aprendizagens em conjunto. Em virtude disso, acredita-se que investir na aprendizagem da leitura seja urgente e essencial, com alternância de tipos variados de leitura, na transversalidade, sequência didática e recursos tecnológicos.

Na medida em que a leitura e a escrita se tornaram mecanismos estratégicos na imposição de formas de percepção, sentido e ação social, o ensino mudou quase que de maneira exclusiva para o domínio escolar. Ao que se conceitua como leitura representa o produto das condições (sociais, políticas, culturais, educacionais) por via das quais se produziram os leitores.

Soares (2003, p. 96) conceitua:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Com as ponderações de Soares, compreende-se que a aprendizagem da leitura é que a prática de saberes que ampliam o pensamento analítico-reflexivo e crítico para o desenvolvimento da escrita e a oralidade e amplia os conhecimentos.

A autora ainda sublinha que conceber a leitura somente como um processo que consome e armazena informações delinea a reprodução de situações divergentes socialmente, “de vantagem e desvantagem nas instituídas relações de poder, em nada contribuindo, como muitas vezes se faz crer, para a verdadeira formação de cidadãos”.

Dessa perspectiva, presume-se que a leitura seja **um caminho interativo, criativo e crítico que o leitor percorre, enquanto encontra, reelabora e adapta informações para construir novas relações de conhecimento** (grifo nosso).

2.2 - A Opção de Ler *Online*

A leitura *online* se tornou uma opção para muitas pessoas. A vida contemporânea exige precisão e velocidade para acompanhar o ritmo do dia-a-dia. O acesso rápido revertido pelos *clicks* ou nas telas *touch screen* modificaram a vida sob o toque dos dedos. A era tecnológica revolucionou os campos do conhecimento, mas deixou intacta a capacidade humana em coordenar os saberes e a liberdade de escolha da forma do conteúdo.

A linguagem virtual programada está cada vez mais acessível em razão da facilidade de acesso por aplicativo em aparelhos móveis ou onde há apenas o alcance da internet na modalidade fixa.

Segundo Ezequiel Silva (2003, p. 10) existe uma grande “possibilidade de a leitura digital atingir a sua plena democratização no contexto brasileiro, fazendo jus ao direito de todos à educação e à informação”. Na internet, todos podem se comunicar por diversos canais e redes sociais, utilizando a linguagem virtual como forma de estabelecer novas relações entre o leitor/internauta e o meio/o mundo. O modo específico para escrever pode ser escolhido entre vários códigos, imagens e figurinhas, *emoticons*⁶ em um canal informativo livre, de modo rápido e de forma distinta.

Uma página virtual consultada exhibe o projeto “Leitura e companhia”, que, segundo informações da *Wikipedia* (2014), foi lançado em 2012 por uma empresa de negócios educacionais que atua em muitos países a Pearson PLC multinacional britânica de publicação e educação com sede em Londres e no Reino Unido, fundada por Samuel Pearson em 1844. É a maior empresa de educação e a maior editora de livros do mundo, possui as subsidiárias *Pearson Education*, *Edexcel*, *Pearson IncEla*. A empresa oferece condições de desenvolvimento das competências e habilidades leitoras e soluções paradidáticas. Em maio de 2013, a Pearson anunciou uma nova estrutura organizacional.

Este tipo de leitura não diverge das bases científicas que transpassam conceitos e habilidades para as práticas da atividade leitora e o aspecto global atende as

⁶Ilustrações representativas para expressar sentimentos, silêncios, risos e outros sentimentos em mensagens instantâneas (adaptado de <https://support.skype.com/pt/faq/FA11046/o-que-sao-emoticons/agosto/2015>).

modalidades de uma plataforma virtual ou de um livro. Pressupõe-se que seja um caminho inovador e acessível para a leitura.

Dionísio (2005, p. 72-73) observa:

Da interpelação pode concluir-se que, afinal, não falamos da mesma realidade: *projectos* há que visam o adestramento dos indivíduos para fazerem coisas com as palavras, de forma rápida, fluente e eficaz, quando outros, pelo contrário, visam capacitá-los para se tornarem questionadores das realidades à sua volta, participantes *activos* na mudança social, compreendendo a sociedade e a cultura em que vivem e o papel que podem desempenhar na sua construção e mudança. Pelo meio, um outro indivíduo como utentes de bens e serviços, apenas o seu posicionamento como consumidores globais, por exemplo, da indústria da informação e do entretenimento, onde pauta igualmente a indústria dos livros.

Nesse sentido, as ferramentas digitais podem auxiliar na aprendizagem da leitura, por serem meios práticos, rápidos e precisos. Os portais são equipados e organizados com inúmeros tipos de material, e a escolha fica a critério do usuário.

Segundo informações em páginas da *web*, o projeto “Leitura e companhia” tem como objetivos “estimular nos alunos a prática da leitura e aproximá-los das obras literárias”. A proposta é oferecer leitura do livro impresso paralelamente às atividades interativas na internet. O material é formado por educadores que buscam “propiciar aos alunos contato com mundos diversos, formando leitores competentes, que vão muito além da simples decodificação das palavras” (<http://www.leituraecompanhia.com.br/>).

No portal do referido projeto, os estudantes do ensino fundamental e médio têm contato com o autor do livro, especialista ou editor, por meio de vídeo gravado especialmente para o projeto. O portal possibilita aos professores, o acompanhamento *online* das postagens dos alunos, com informações da data e do horário e estes podem acessar planilhas com o diagnóstico de desenvolvimento dos alunos nas habilidades leitoras da matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e comparar dados com a média dos alunos que participam do projeto, inclusive de outras escolas.

Os títulos que integram o projeto Leitura e Companhia seguem os critérios de altíssima qualidade literária, de projeto gráfico e material, títulos de autores nacionais e estrangeiros, reconhecimento de clássicos da literatura brasileira e universal, diferentes gêneros literários, permitindo trabalho interdisciplinar e histórico de sucesso em adoções em escolas de todo o Brasil no sítio <http://www.leituraecompanhia.com.br/>.

A Seção 3 trata das políticas institucionalizadas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE para investimentos que fomentam a distribuição de livros nas escolas públicas por meio de projetos e programas de leitura. Destacam-se o PNBE e o PNLD.

SEÇÃO 3 - POLÍTICAS INSTITUCIONALIZADAS DE LEITURA

3.1 - Políticas Públicas de Leitura

As políticas de incentivo à leitura são ações produzidas pela aplicação de recursos públicos nas escolas. Nos últimos trinta anos, o Ministério da Educação adotou programas, projetos e campanhas para promover e incentivar a leitura. Para ampliar as ações, foram realizadas parcerias com órgãos não governamentais.

Oficialmente, há muitos investimentos na área, tais como o programa do livro didático e o programa da biblioteca na escola. O que se percebe é que a gestão dos recursos, a operacionalização de recursos e o acompanhamento ao trabalho do professor funcionam com precariedade.

Procurou-se evidenciar alguns dos projetos implantados pelo Ministério da Educação que incentivaram a leitura na escola. Buscou-se, ainda, trazer à discussão dois programas de distribuição de acervos adotados para as escolas públicas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Brasil (2007), que se incumbe da distribuição de livros didáticos para as escolas e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (BRASIL, 2008), que integra a política de formação de leitores com a compra e a distribuição de livros de literatura às escolas e aos alunos.

3.2 - Projetos de Leitura

Segundo documentos do MEC (2007), na década de 1970 foi implantado o projeto de financiamento de publicações de obras literárias, por intermédio do Instituto Nacional do Livro, uma política de coedições para suprir as bibliotecas públicas nos níveis estadual e municipal.

Na década de 1980, a Fundação Nacional do Livro patrocinou projetos de incentivo à leitura em parceria com a iniciativa privada, a fim de “melhorar o acervo de livros de literatura infanto-juvenil das escolas públicas e propiciar o acesso ao livro para os alunos” (BRASIL, 2007).

Entre 1982 e 1985, o projeto “Ciranda de Livros”, patrocinado por fundações particulares e pela Fundação Nacional do Livro para distribuir livros em trinta mil escolas da rede pública, selecionadas pela Secretaria de Educação e Cultura. Essa ação contou com o apoio da Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil (FNLIJ) (MEC,

2007). Segundo publicações do MEC (2007), cada uma das escolas selecionadas recebeu sessenta títulos para atender cerca de quatro milhões de alunos.

Os objetivos dessa iniciativa eram “oferecer obra de literatura infantil e juvenil às escolas públicas de ensino fundamental mais carentes e valorizar a leitura literária para os estudantes e para as suas famílias”. Com isso, acreditava-se que fosse possível “tornar a prática de leitura uma cultura entre pessoas de grupos sociais de menor poder aquisitivo” (BRASIL, 2007).

Em 1988, dois projetos desenvolvidos foram “Viagem da leitura”, que visava atender os alunos do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras com livros de literatura infantil e “Sala de Leitura”, que distribuía livros de literatura infanto-juvenil aos alunos do ensino público (BRASIL, 2007).

O projeto “Sala de Leitura” tinha como princípios alguns lemas como “ler é fundamental, só assim é possível sonhar e, mais do que tudo, conhecer o mundo” e “a criança precisa conhecer bem o mundo que a cerca”. Dessa maneira, a previsão era que todos tivessem acesso à leitura com livros de literatura infanto-juvenil sugeridos pelos professores que trabalham com a leitura (BRASIL, 2008).

Desse modo, o projeto abrangeu o sentido de Biblioteca Escolar, cujo objetivo era incentivar e garantir espaços para a leitura na escola. Foram distribuídos livros didáticos e de literatura para as escolas de ensino fundamental. O importante era que a leitura acontecesse na sala de aula, no pátio, no corredor, embaixo das árvores ou em qualquer lugar. Além disso, as crianças escolhiam o livro que quisessem ler.

O projeto “Literatura em minha casa” implantado em 2001 teve

a intenção de melhorar o nível de leitura das crianças e jovens brasileiros. Ele favoreceu a quarenta milhões de alunos de 4ª e 5ª série o acesso à leitura de livros da literatura infanto-juvenil. Em 2002, foram distribuídas oito milhões de coleções literárias, para alunos da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e aos alunos da EJA, beneficiando mais de cento e vinte e seis mil escolas públicas (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, vale questionar se os recursos garantem a formação de leitores, a partir dos objetivos do programa. Em todas as escolas, a biblioteca funciona? De que forma o atendimento é realizado? O que é preciso para formar bons leitores?

Julga-se importante que se apliquem as políticas de leitura e que estas tenham acompanhamento, como um dos caminhos para se chegar a resultados positivos no que concerne à formação de estudantes leitores.

Informações divulgadas pelo MEC destacam que as coleções literárias são distribuídas aos alunos e os acervos às bibliotecas escolares. Se ler, antes, era um privilégio de grupos restritos e um divisor de classes, hoje tenta-se superar essa defasagem para socializar o conhecimento dentro e fora da escola.

Para o MEC (Brasil, 2007), a escola é vista como o local que deve garantir à criança e ao jovem o acesso democrático ao livro e é nessas circunstâncias que emerge e se afirma a leitura enquanto prática social como razão para se investir em livros. O projeto “Literatura em minha casa” distribuiu muitos livros de literatura. Embora tenham sido investidos recursos em um quantitativo grande, sabe-se que o atendimento nas bibliotecas, em muitas escolas, sempre foi precário. Ainda hoje, nos defrontamos com as dificuldades de gerenciamento nas escolas, geradas por fatores de ordem política e social. Esse indicador demonstra que as políticas de leitura não garantem o cumprimento de todos os objetivos para suprir as necessidades de cada escola brasileira.

Em face dessas considerações, interessa-nos destacar que os desdobramentos das ações dos programas de leitura, assim como as práticas de leitura fora da escola, necessitam de políticas de integração para assegurar “o direito de aprender, que deve ser garantido pelo Estado”, conforme destacam os PCN (1997, p. 50). O conhecimento é algo possível e alcançável; um bom leitor possui chances de aprimorá-lo, formalizando-o na escola e consolidando-o no mundo do trabalho.

Desse modo, os reflexos dessas deficiências podem se manifestar, sobretudo, nas diferenças sociais e econômicas, que são a realidade de milhões de estudantes, cujas famílias não dispõem de condições de adquirir livros e contam somente com a escola para ter momentos de leitura ou fazer o empréstimo de livros para ler em casa.

3.3 - Os Programas de Distribuição de Acervos

Os programas de distribuição de livros sustentam as perspectivas políticas adotadas para a educação brasileira como as estratégias de ampliar conhecimentos e de tornar a leitura acessível no ambiente escolar.

Segundo o MEC (Brasil, 2008), o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) foi instituído em 1992. Com ele foi possível criar e ampliar os acervos literários das bibliotecas escolares. As funções eram de coordenar, disseminar, de articular e de ouvir as propostas para dinamizar experiências na área da leitura.

Havia iniciativas de grupos governamentais e não governamentais, sem a finalidade de doar e de distribuir livros. Com a instituição do “PROLER” houve avanços na área da leitura, mas não se pode concluir que todas as escolas tiveram sucesso com essas incitativas. A ampliação de acervos escolares são ações politizadas de programas de governo, todavia não se pode afirmar que essas ações alcancem resultados duradouros para os objetivos elaborados no planejamento escolar como, por exemplo, a formação de leitores, que configura uma das discussões desta pesquisa.

O “Pró-Leitura”, que contribuiu para a formação continuada, teórica e prática dos professores na área da leitura com o objetivo de promover a profissionalização dos docentes, com a pesquisa universitária e a prática pedagógica (BRASIL, 2008).

A formação de leitores também estava dentro dos objetivos “Pró- Leitura”, um projeto que visava incentivar as editoras a aumentar a produção de livros, o fortalecimento de editoras pequenas e promover melhorias no acesso do consumidor ao livro. Segundo o MEC (2008), o governo beneficiava as editoras com a alíquota zero do PIS e da COFINS para utilizar os recursos em investimentos na leitura e financiava os programas do setor público e da sociedade civil para ter acesso ao livro, investir na formação de leitores e baratear o custo de produção e distribuição de livros.

Sabe-se que essas iniciativas das políticas governamentais trouxeram benefícios às práticas pedagógicas, mas não contemplaram a efetividade para formar leitores. Embora haja tantos investimentos em livros, percebe-se que a formação leitores, no momento atual, não possui uma política específica e, sim, inclui-se em um leque de objetivos materializados pelos projetos que se encerram tão-somente na distribuição de acervos às escolas.

Adorno (1995) esclarece que “o tempo da educação não é o mesmo que o tempo tecnológico”, isto é, não é possível pensar rápida e eficientemente, porque, segundo o referido autor, “o tempo da reflexão decorre de um processo lento que evoca a consciência e, desse modo, este tempo nos é negado”. Segundo as conclusões de

Adorno (1995), se há a negação de tempo suficiente para pensar, “a educação está voltada às competências para produção e não para a formação humana”. Ball (2006, p. 26) argumenta que “as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado, ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”.

Dessa perspectiva, supõe-se que em algumas escolas é possível organizar e executar os planos de ação propostos pelos programas de distribuição de acervos. Em outras escolas há dificuldades de implantar os programas e em muitas unidades de ensino não é possível fazer o mínimo necessário para formar leitores. O professor e a escola podem melhorar a ação pedagógica. O aluno pode ampliar as competências no domínio da língua, compreender as ciências exatas e obter outros conhecimentos, para descobrir novos caminhos do conhecimento.

3.4 - Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE

O PNBE é o programa que “provê as escolas da rede pública estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA)”. São fornecidos obras e materiais de apoio à prática da educação básica (BRASIL, 2008).

Segundo informações do FNDE (Brasil, 2008),

os livros são distribuídos às escolas pelo PNBE: PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, para a democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

O FNDE (2014) destaca que no período de 1998 a 1999 foram distribuídos oitenta e um milhões de livros às bibliotecas escolares pelo PNBE. Os acervos básicos são compostos por obras infanto-juvenis e clássicas da literatura brasileira e estrangeira, de referência e outros materiais de apoio como atlas, enciclopédias, globos e mapas às escolas públicas brasileiras.

Outros acervos eram compostos por gêneros literários, como poema, conto, crônica, novela e teatro e de gêneros da tradição popular, como romance, memória,

diário, biografia, relatos, livros de imagens e histórias em quadrinhos. O PNBE/2003 obteve recursos financeiros no valor de cento e dez milhões para investir na formação de leitores. As escolas públicas cadastradas no censo escolar foram atendidas pelo programa sem necessidade de adesão (BRASIL, 2007).

Quanto às políticas de inclusão, constatou-se que existem obras em formato digital acessível no ambiente virtual destinado à postagem de materiais digitais e à produção coletiva de livros em *Mecdaisy*. Esses livros são disponibilizados no acervo digital acessível (ADA) para deficientes visuais.

Em 2014, as escolas receberam 100 títulos para a educação infantil, 100 para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e 50 títulos para a EJA (ensino fundamental e médio) (MEC, 2014). Os acervos se destinaram à educação infantil, aos anos iniciais do ensino fundamental regular, anos finais do ensino fundamental regular, ensino médio regular, ensino fundamental-EJA e ensino médio EJA (MEC, 2014).

Notou-se que as ferramentas digitais representam avanços tão esperados, que podem interferir positivamente na realidade escolar e garantir o atendimento às pessoas com deficiência, como preconizam as políticas de inclusão em três dimensões, que segundo Booth e Ainscow (2002) e Adorno (1995), “são as construções culturais, o desenvolvimento de políticas e o equilíbrio de práticas inclusivas, de foro teórico-críticas que vislumbram as mudanças valorativas, essenciais à educação para todos”.

A partir dessa contextualização sobre o livro, compreende-se que as políticas de distribuição trazem suporte financeiro e acervos para as escolas, oferecendo condições para que a formação de leitores seja uma conquista em um futuro próximo. Acredita-se, sobretudo, que sejam urgentes outras ações complementares, como a formação específica de profissionais para as bibliotecas na escola pública e o acompanhamento de ações pedagógicas para oferecer suporte ao professor, visando melhorar o acesso do estudante leitor ao livro.

Muitas escolas têm dificuldades para elaborar planos estratégicos e aprimorar as atividades de leitura. Vê-se uma necessidade em atrair o interesse do aluno: oferecer a acessibilidade aos estudantes, procurando maneiras para expor os livros, aproximá-los dos leitores, despertando-lhes o interesse e a condição fazer o empréstimo de obras.

Em diversos casos, constata-se a falta de espaços próprios para a biblioteca e de profissionais com habilitação específica para prestar o atendimento ao aluno.

Na concepção de Dionísio (2005, p. 72 e 73),

Torna-se indispensável interpelar os discursos sobre a formação de leitores a fim de perceber, por meio das dimensões da prática de leitura enfatizadas, qual o projecto que subjaz, por exemplo, às campanhas de promoção de leitura (às vezes, apenas do livro) ou às reorganizações dos *curricula oficiais*.

Assim, os investimentos em políticas educacionais de leitura podem auxiliar nas práticas pedagógicas e a distribuição dos acervos deve ser feita conforme a necessidade e a realidade de cada escola. Outras ações ajudam a melhorar os planos escolares para formar leitores como, por exemplo, acompanhar continuamente os trabalhos dos professores e demais profissionais envolvidos nas atividades de leitura.

As melhorias na infraestrutura para disponibilizar livros aos estudantes podem ser louváveis, todavia seria importante que a instituição escolar priorizasse as políticas de formação de leitores de forma abrangente e eficaz.

Os PCN - Língua Portuguesa (1997, p. 25) ressaltam a

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás - e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, à necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Uma reflexão sobre a atuação de gestores e de professores para práticas de leitura desenvolvidas na escola pode contribuir para repensar na formação do leitor: o espaço físico para a implantação da biblioteca escolar, a responsabilidade de aplicação dos recursos destinados aos projetos de leitura na escola, além de outras formas de integração com a comunidade.

3.5 - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Segundo informações do portal do MEC (Brasil, 2008) o FNDE possui uma organização para distribuir o livro didático, que atende o planejamento anual das

escolas. O PNLD amplia a compreensão sobre os programas implantados pelas políticas educacionais na aprendizagem e práticas de sala de aula.

Em face da discussão sobre o principal instrumento de leitura nos bancos escolares, acredita-se que o livro didático seja também uma ferramenta complementar no processo do ensino-aprendizagem. Há investimentos em políticas de educação nas escolas brasileiras em todos os níveis, para a distribuição de livros didáticos que contemplam as diversas áreas do campo das ciências humanas e exatas.

Green (2001, p.12), citado por Dionísio (2005, p. 72 -73) destaca que é possível “criar uma perspectiva pessoal e crítica sobre todos os assuntos que formam a vida na escola e no mundo do trabalho” (tradução nossa). O estudante busca seus objetivos e poderá utilizar a leitura como um elo para atuar em uma realidade em que exista uma relação de completude entre o leitor e o livro.

A distribuição do livro didático representa apoio ao professor e auxílio ao aluno. Mudanças nas políticas de escolha podem beneficiar ainda mais, considerando os aspectos culturais dos estados brasileiros. Há uma preocupação quanto à forma de adquirir os acervos quanto aos certames. Batista e Galvão (2003, p. 57) assinalam:

Por outro lado, o longo tempo em que o Estado esteve pouco presente nas discussões sobre a qualidade do livro didático, possibilitou o florescimento de uma cultura, nas relações dos editores com o PLND, que tende a ser orientada predominantemente pela lógica comercial, em detrimento de critérios pedagógicos.

Nessa ótica, o aspecto pedagógico deveria se sobrepor à comercialização, que não implica diretamente na formação de leitores. Com o incentivo à leitura e à produção escrita, outros projetos interdisciplinares poderiam apontar caminhos para formar cidadãos leitores com as instruções e informações contidas no livro didático.

Foi importante analisar os investimentos e a distribuição do livro didático, pois foi possível compreender que a manutenção de políticas é uma condição vital que permite o acesso à informação para os estudantes e traz desenvolvimento à escola.

A Figura 1 demonstra a aquisição do PNLD com quantitativo de alunos e escolas beneficiados, com os valores investidos no período de 2003 a 2012:

Figura 1- PNLD (de 2003 a 2012)

Ano-Aquisição	Ano - PNLD	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Físico	Investimento	Atendimento
2003	PNLD 2004	31.911.098	149.968	116.030.521	582.827.171,38	Alunos: 1ª à 4ª série e reposição para os de 5ª à 8ª
2004	PNLD 2005	30.837.947	149.968	111.189.126	619.247.203,00	Alunos: 5ª à 8ª série, da 1ª série. Reposição: 2ª à 4ª série
2005	PNLD 2006	29.864.445	147.407	44.245.296	316.434.307,57	Reposição: alunos de 2ª à 8ª série e integral para os da 1ª série
2006	PNLD 2007	28.591.571	144.943	102.521.965	563.725.709,98	Alunos: 1ª à 4ª série. Reposição: de 5ª a 8ª
2007	PNLD 2008	31.140.144	139.839	110.241.724	661.411.920,87	Alunos: 5ª à 8ª série, da 1ª série. Reposição: 2ª à 4ª série
2008	PNLD 2009	29.158.208	136.781	60.542.242	405.568.003,49	Reposição: alunos de 2ª à 8ª série. Integral: 1ª série
2009	PNLD 2010	29.445.304	134.791	103.581.176	591.408.143,68	Alunos: 1ª à 4ª série. Reposição: de 5ª à 8ª série
2010	PNLD 2011	28.968.104	129.763	118.891.723	893.003.499,76	Alunos: 6º ao 9º ano (5ª à 8ª série) -1º ano. Reposição: 2º ao 5º ano (1ª à 4ª série).
2011	PNLD 2012	28.105.230	124.285	70.690.142	443.471.524,28	Reposição: alunos do 2º ao 9º ano. Integral: 1º ano.
2012	PNLD 2013	24.304.067	74.360	91.785.372	721.228.741,00	Alunos: 1º ao 5º ano. Reposição: 6º ao 9º ano.

Fonte: Adaptado do FNDE (2014)

Ao observar a planilha com o planejamento de distribuição de acervos no período de 2003 a 2012, nota-se que as políticas institucionalizadas de leitura trouxeram um suporte importante para a leitura na escola, ao oferecer o livro pelo PNLD.

Possivelmente, há muito a se fazer, a se pesquisar e a se discutir. No entanto, não se pode negar que as políticas de leitura trouxeram e continuam trazendo muitos benefícios para os alunos e para a escola. O resultado de quase trinta anos de investimentos traduz-se na produção e na distribuição de obras qualificadas para facilitar o trabalho da escola, auxiliar o professor e formar cidadãos-leitores.

A leitura extraclasse pode equilibrar o trabalho do professor e ajudar na formação de leitores. A Seção 4 trata da experiência com os projetos não escolares Leitura no Sítio e BiblioSesc, desenvolvidos em Porto Velho.

SEÇÃO 4 - A ATIVIDADE LEITORA E OS PROJETOS NÃO ESCOLARES

4.1 - Projetos de Leitura não Escolares

Fazer leitura com espontaneidade é uma tarefa pouco comum, uma modalidade extra e às vezes vincula-se à atividade escolar. O tipo de leitura fora da escola também possui regras de grupo, como horário, planejamento, coordenadores e assistentes de projetos ou programas, livros e leitores. Nos projetos não escolares encontram-se outros tipos de critérios: isenção da condição/obrigatoriedade avaliativa, a “cobrança” a ser feita pelo professor e a flexibilidade do tempo (horário combinado ou estipulado conforme cada projeto). Isso expressa a condição de ler o mundo (FREIRE, 1989, p. 92), que remete à ideia de que o mundo pode ser o texto ou o texto pode ser o mundo, por isso o leitor poderá recriar outros mundos possíveis pela leitura.

À luz desta ótica, Freire (1988, p. 8) aduz:

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

Nas reflexões sobre as práticas de leitura e escrita e das concepções que sustentam essas práticas no ambiente extraescolar, pressupõe-se que haja várias formas de aprimorar a formação do leitor, pois o texto e o contexto oferecem elementos diversos para as inferências da realidade.

Dionísio (2005, p. 72 -73) assinala que

Depende do *projecto* político-social para a escola, enquanto instituição que assume essa formação. É possível, pois, identificar *projectos* político-sociais nos quais a formação de leitores significa ora a formação de indivíduos capazes de ler rápida, fluente e eficazmente, e de assim serem capazes de responder às demandas sociais e encaixarem-se nos nichos existentes do mercado de trabalho [...].

Assim, na medida em que os sujeitos constroem a aprendizagem por meio da leitura, eles criam novas formas aprimorar as práticas transformadoras nos ambientes extraescolares.

Foucambert (1994, p.5) salienta que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa

poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Nesse sentido, a leitura fora da escola pode contribuir para a formação, induzindo o leitor a buscar respostas que serão refletidas na fala e na escrita em novas produções de sentido com a realidade no mundo formal e informal, para obter conhecimentos. A forma particular de cada pessoa em “ler as coisas” encontra um campo vasto de informações, de ideias para recriar, de intertextos e outras situações no momento da leitura em um projeto não escolar.

4.2 - Projeto Leitura no Sítio: momento de gostar de ler

O projeto Leitura no Sítio é uma iniciativa de incentivo à leitura que foi inaugurado no ano de 2005, como atividade leitora extraescolar que acontece no bairro Triângulo, em Porto Velho - Rondônia, idealizado por uma bibliotecária. Leitura no Sítio iniciou as atividades, efetivamente, em 2007.

Caracterizando-se como uma modalidade de atendimento ao interesse da comunidade e sem inserção nas ações do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), nem em outros programas de incentivo à leitura, o projeto conta com mais de mil exemplares entre cerca de 50 participantes.

Segundo a coordenadora do projeto, há seis anos, acontecem encontros de leitura a cada três meses, no período de abril a dezembro, aos sábados de manhã e nos outros meses é feito somente o empréstimo de livros. As atividades de leitura se dão ao ar livre, com leitores de todas as idades. A proposta é propiciar momentos de leitura para crianças. Para isso, houve a proposta de desenvolver ações de leitura fora do espaço escolar, desenvolvendo, então, espaços para a leitura, uma vez que na nossa cultura não é muito comum ler fora do espaço escolar, pois, segundo Foucambert (1994, p.70), “a leitura é uma função social. O grupo deve considerar-se como um organismo vivo, que emite e recebe informações escritas em suas relações com o exterior e em seu funcionamento interno”.

Os grupos possuem a dinâmica de mover sentidos na leitura. No projeto Leitura no Sítio, a conexão entre os leitores fluiu dinamicamente e as redes geradas trouxeram a compreensão e produção oral (cada leitor explicita suas ideias, confrontando-as com a realidade e a intertextualidade).

Foucambert (1994, p.70) reflete:

Isto gera redes de escritos diferentes, porém permanentes:

- Uma observação dos escritos do ambiente, quer se trate dos do bairro, da imprensa, da literatura;
- Uma utilização aprofundada dos escritos externos relacionados com os diversos projetos do grupo;
- Intercâmbios em ambas as direções, solicitando textos do meio e produzindo escritos para ele;
- Um constante recurso aos textos produzidos pelo grupo para seu próprio funcionamento e para o trabalho de cada um de seus membros.

Assim, a linguagem pode se caracterizar como um meio de interações com o mundo, no processo da leitura em que são recriadas novas situações de desdobramentos plurais de aprendizagem. Fala-se com frequência sobre o mundo do trabalho: este é um dos fins da aprendizagem, que entre tantos desdobramentos, constitui o de consolidar as relações entre conhecimento teórico e a prática.

A leitura conduz a consequências, como o acesso ao mundo do trabalho:

Embora, nas *actuais* condições sociais, a capacidade para reconhecer e envolver-se, ao nível operativo, no cada vez mais vasto e complexo universo de signos, tenha um grande valor de troca, e seja inegável que tais capacidades dão determinantes no acesso ao mundo do trabalho, a possibilidade de este envolvimento trazer aos indivíduos mais do que os meios para a sua subsistência implica que as pessoas aprendam a usar a linguagem e a escrita para questionar o que parece normal e natural e assim redesenhar e criar mundos sociais alternativos (FOUCAMBERT, 1994, p.70).

O autor ressalta que “o indivíduo letrado é alguém que sabe que há mais do que uma versão de mundo disponível, e que o que lê ou é dado a ler representa tanto uma seleção como uma abstração de um contexto mais vasto, segundo expressa Foucambert, *apud* Green 1988, p.63, “e que há necessidade de interrogar assim como os pressupostos como sujeitos socioculturais”, evocam para o texto de Silva (2003, p. 27): “de quem é esta voz”? Quem é silenciado? Como estou sendo construído por este texto e o que é que ele pretende de mim”? Ou seja, o contexto sociocultural pode se constituir de conexões para “desenvolver um posicionamento diante dos *factos* e das ideias que circulam através dos textos” (SILVA, 2003, *op. cit.*, p.27).

O empenho demonstrado pelos leitores do projeto é admirável. O ambiente é muito acolhedor e as organizadoras são muito acolhedoras. Diferente do outro projeto não escolar da pesquisa há uma ordem, a possibilidade e de escolher o livro e a

presença dos pais ou responsáveis pelos leitores menores delineia um clima de segurança e incentivo. Quem vai uma vez, quer voltar. Em muitas situações há a presença constante da família e de professores, fator que permite que o incentivo à leitura aconteça de uma prazerosa, livre.

Queirós (2011) descreveu na obra “Ler, Escrever e Fazer Conta de Cabeça” uma infância que umas vezes era marcada pela alegria, outras, pela dor. O autor recriou essa situação em que aborda a fase da infância com uma história em que a dor e a carência são suplantadas pelo poder da fantasia.

O relato das primeiras experiências escolares, desde a ansiedade de um menino ante um mistério do que seria o ambiente escolar, a confecção do uniforme e o esmero com que a mãe cuidava dele, até a merenda, as brincadeiras e a relação afetuosa com a primeira professora.

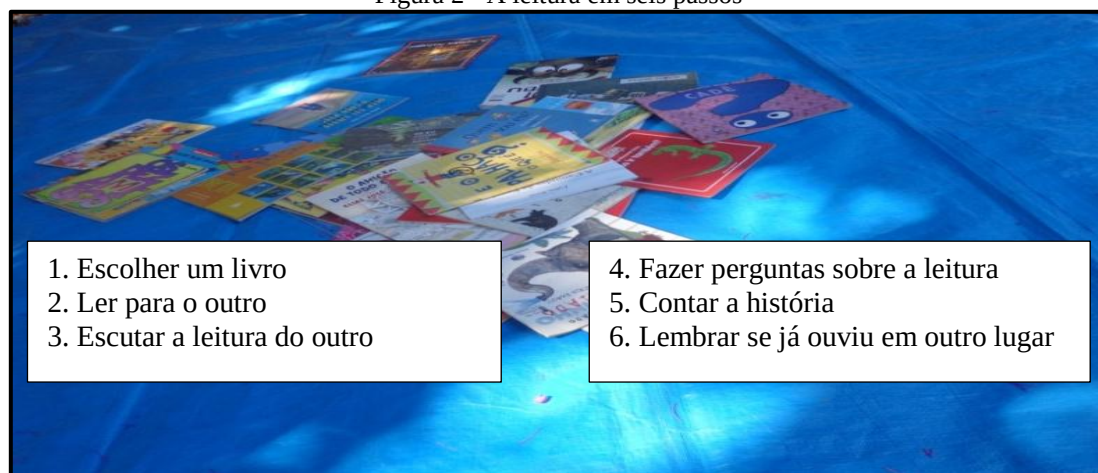
4.2.1 - Os Leitores com os Livros na Lona

O encontro com o mundo fantástico é o anseio de crianças, cujos olhos brilham ao folhear um livro. As marcas da vida real dão lugar a um espaço de sonhos e de beleza, onde quase tudo é possível: os caminhos multiredicionais do texto. Neles, a alteridade e a interação passam a ajudar a debater o contexto da história.

Para entender o texto, os leitores do projeto seguem instruções para escolher a obra que quiser. Anotamos nos retângulos numerados em ordem crescente (de 1 a 6), em uma fotografia, passos para ler um dos livros escolhidos.

A figura 2 apresenta observações do projeto Leitura no Sítio.

Figura 2 - A leitura em seis passos



Fonte: pesquisadora (2015)

As obras dispostas em uma lona ficam à disposição dos leitores. Todos escolhem e leem em silêncio. Logo depois, solicita-se que um participante leia em voz alta o livro que escolheu e todos ouvem, atentamente.

1. Escolher um livro. Livrementemente, cada um escolhe o livro de que gosta, o que lhe atrai ou o que lhe pareceu melhor. A escolha é um passo importante que revela a independência do leitor, deixando-o exercer sua vontade de conhecer uma história.

2. Ler para o outro. De forma espontânea, uma pessoa lê a obra escolhida. Esse passo tem uma importância na construção da segurança de “ser avaliado” por quem ouve. No projeto há ouvintes de várias escolaridades, mas isso não está em questão.

3. Escutar a leitura do outro. Um momento em que se organiza a atenção, a idealização e a memorização do desenvolvimento da história, seus objetivos e suas propostas de conhecimento, parece com o passo 2, mas a diferença é o posicionamento como ouvinte. Necessário para a compreensão.

4. Fazer perguntas sobre a leitura. Ao questionar sobre a leitura que se ouviu, ocorrem perguntas e hipóteses sobre a sua estrutura e mensagem. O quê? Quem? Por quê? Quando? E outras indagações que se encaminham para a formação do processo de exploração das ideias do texto.

5. Contar a história. Nem sempre se exige o *feedback*, mas ele é um importante modulador da aprendizagem. Contar a história que leu e ouviu é a experiência de ter caminhado no território textual: o que imaginou, o que sentiu, ou mesmo o que teve vontade de fazer. É um momento mágico: reproduzir ideias do autor (extrapolação, imaginação, invenção e recriação).

O jogo interpretativo de Larossa (2003, p.5) ensina:

Estudar:
algo (se) passa.
Entre ler
e escrever
algo (se) passa.

Os espaços do texto, a inferência e as vozes presentes neste dão conta de satisfazer a busca do entendimento. “Algo se passa” quando alguém lê. Depois, nos intervalos, “algo se passa”, no sentido ser observado ou de transição.

6. Lembrar que já ouviu em outro lugar. O sexto passo refere-se à intertextualidade. Nele, os leitores identificam as correspondências na memória de histórias vistas ou ouvidas em outros textos: filmes, revistas, livros e outros.

Dessa maneira, concebe-se o valor da leitura por projetos, a construção do mundo em grupos de leitores com a mesma responsabilidade de colaborar com a sociedade, com a identidade cultural das pessoas em quaisquer realidades.

A figura 3⁷ ilustra momentos do empréstimo dos livros.

Figura 3 – Empréstimo do livro no projeto Leitura no Sítio



Fonte: pesquisadora (2015)

Os leitores levam o livro para casa. Cada um escolhe um título para ler e trazer reflexões para o próximo encontro. O incentivo à leitura reflete na troca de histórias e de caminhos para gostar de ler.

⁷ Imagens modificadas intencionalmente, a fim de preservar a identidade do participante do projeto Leitura no Sítio.

Figura 4- A leitura e o livro no projeto Leitura no Sítio



Fonte: pesquisadora (2015)

A Figura 4 ilustra o momento em que a coordenadora faz o empréstimo de livros. A escolha é livre e cada leitor informa o título que será emprestado, com anotação em uma ficha individual de controle.

Na Figura 5, observamos um momento de discussão pós-leitura.

Figura 5 - Os leitores no sítio



Fonte: pesquisadora (2015)

Após a leitura, o grupo chega às conclusões sobre o que leu e expõe cada ideia. Este é o momento de expressar as impressões, a imaginação e a recriação do texto.

4.3 - Projeto BiblioSesc – A Leitura Dentro do Caminhão Volante

O projeto BiblioSesc surgiu como iniciativa do Serviço Social do Comércio, doravante, Sesc, o qual se constitui em um órgão normativo, que elabora as diretrizes gerais da entidade e suas políticas de ações para os programas institucionais nas áreas de assistência, educação, cultura, saúde, lazer e turismo.

O Departamento elabora, coordena e monitora os projetos desenvolvidos nas unidades regionais do Sesc, define diretrizes periodicamente e coordena atividades da entidade. Para levar leitura e conhecimento ao interior de todo o Brasil, as cinquenta e seis bibliotecas volantes do Sesc carregam cerca de três mil obras. A unidade móvel de biblioteca é instalada em um caminhão com carroceria e adaptada com estantes e oferece leitura e empréstimo de jornais, revistas, livros (clássicos da literatura, aventura, ficção) a leitores de todas as idades. É a maior rede de bibliotecas móveis do Brasil.

O alinhamento de estratégias nacionais e regionais acontece por meio do Departamento Nacional do Sesc, que realiza treinamentos e promove cursos de capacitação para profissionais da entidade em todo o Brasil. Esses eventos integram representantes dos projetos em todos os estados e acontecem em tempo real por meio da rede de desenvolvimento técnico.

Com a transmissão via Internet, os profissionais do Sesc mantêm contatos constantes e conhecem as diferentes realidades presentes em cada estado pela rede de programas à distância por meio de fóruns, palestras e aulas, como forma de multiplicar conhecimentos e levar projetos aos departamentos regionais.

Em Rondônia, a instalação do projeto BiblioSesc aconteceu no ano de 2011, como parte das propostas de desenvolvimento das ações de educação oferecidas pelo Sesc, como componente de programas advindos do departamento nacional.

O objetivo do projeto BiblioSesc é promover a melhoria das condições de vida por intermédio do acesso à informação e encurtar a distância entre o leitor e o livro. O incentivo à leitura se dá por meio da ampliação e facilitação das condições de acesso aos livros e outros materiais portadores de texto para as comunidades, com a visitação e empréstimo gratuitos, a fim de abranger especialmente o público infanto-juvenil composto por estudantes da educação básica, fundamental e média. Adultos podem ter acesso ao serviço do BiblioSesc, mas não é o seu público-alvo.

Para a Coordenação de Cultura do Sesc Rondônia, que acompanha a instalação do caminhão na cidade, o resultado é positivo. Segundo o coordenador “essa é a oportunidade para a população despertar o gosto pela leitura. Estamos trabalhando para que a biblioteca itinerante seja um sucesso por aqui”.

O Sesc deverá estender para as demais cidades do Estado os projetos e eventos já realizados na Capital nos próximos anos. O diretor regional do Sesc/RO (2013) afirma que há planos de interiorizar o Sesc, oportunizando cultura, lazer, esporte e assistência ao maior número de rondonienses. Já houve atendimento no município de Candeias, e, a exemplo de Porto Velho, em Ji-Paraná já foi feita a instalação do projeto. Espera-se realizar parcerias com a prefeitura e associações comunitárias para que mais pessoas tenham acesso aos livros oferecidos pelo projeto.

O projeto BiblioSesc destina-se a promover a leitura independente, não é vinculado a políticas de estado ou de governo, porém, há interesse de propor parcerias entre as secretarias de Educação estadual e municipal. O BiblioSesc se incumba de desenvolver projetos para a leitura, como mostram as afirmações de Foucambert (1994, p. 65) “[...] são raros os projetos experimentais que integram o projeto” [...] “E todo mundo crê que seja possível comparar assim, diferentes caminhos para a leitura”!

A oferta da leitura ocorre de forma planejada, com objetivos próprios dos realizadores do projeto, sem discutir aqui o método que o Sesc utiliza, mas o acesso ao livro e à aprendizagem são finalidades previstas para que haja resultado. O acervo é composto por 3.000 exemplares de literatura, *best-sellers*, de disciplinas diversificadas.

A “biblioteca volante” destina-se a atender, quinzenalmente, durante um dia as pessoas da comunidade de determinado bairro. A leitura é realizada na unidade móvel (caminhão). Segundo a atendente do Sesc, se o usuário se interessar em fazer o empréstimo de um livro, pode se cadastrar, apresentar o comprovante de residência e a carteira de identidade e os menores de idade precisam da autorização dos pais.

Uma das responsáveis pelo BiblioSesc em Porto Velho, AB⁸ (2014), afirma que “a procura por livros é muito grande, em virtude da carência nas escolas”. O Sesc e os parceiros priorizam as escolas da rede pública municipal e estadual. Segue-se o

⁸Letras do alfabeto em maiúsculo: anonimato para o nome da funcionária do Sesc/RO.

calendário letivo e quando há recesso escolar, o caminhão volante não realiza suas atividades. AB explica que o espaço para estacionar é previamente combinado, preferencialmente em uma praça, próximo a uma escola.

Para AB, “as relações da leitura e seus efeitos ao conhecimento conduzem às possibilidades de alcançar objetivos e metas no contexto macrossocial, pois quem visita a biblioteca, busca algo melhor”.

Dionísio (2005, pp.76-78) salienta:

Para se ser, então, leitor, o indivíduo necessita de manter um repertório vasto e flexível de práticas, desempenhar papéis e *ativar* recursos que deem expressão às dimensões operativas, culturais e críticas, *actuando*, tanto: como “decodificador”, pela mobilização dos recursos necessários para “abrir” o código do texto escrito, reconhecendo e usando traços e estruturas convencionais da organização do texto; como “participante textual”, participando na construção de sentidos, tendo em consideração, por relação com as suas experiências e conhecimentos sobre outros discursos, textos e sistemas de significação, os sistemas de sentido específicos de cada texto [...].

Nessa perspectiva, a leitura pode desencadear vários tipos de compreensão, visto que cada sujeito age em funções diferenciadas, que o leva a uma formação discursiva na construção de sentidos. O livro pode se tornar o melhor caminho para o leitor buscar um repertório necessário ao seu conhecimento.

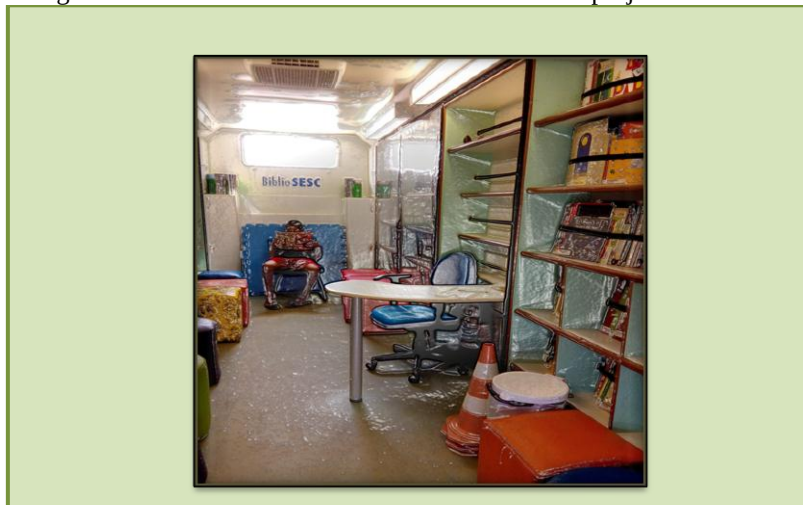
Segundo os coordenadores do BiblioSesc (2014), este projeto cumpre o papel sociocultural de promoção da leitura (livros e similares) principalmente com vistas a apoiar as escolas públicas que ainda não possuem biblioteca.

A⁹ (2014), é um leitor de 11 anos que conheceu o BiblioSesc há oito meses, perto da escola. Ele disse na entrevista que ler é legal, no momento está lendo um livro da biblioteca da escola e reclama do preço dos livros. E completa “comprar livros é muito difícil, pois são muito caros e meus pais não têm condições de comprar. Eles leem jornais, de vez em quando”.

⁹ Os nomes dos entrevistados são fictícios para preservar a identidade da criança entrevistada. O Artigo 5º, inc. X da Constituição Federal trata da preservação da imagem, que visa resguardar a honra e a imagem da pessoa. A Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente assegura a proteção à criança e ao adolescente a integridade física, a imagem e identidade, direitos personalíssimos, considerados fundamentais e arrolados em forma de cláusula pétrea na CF/1988. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/32974/direito-a-preservacao-da-imagem-e-da-identidade-da-crianca-e-do-adolescente-infrator-como-direito-fundamental-da-pessoa-humana#ixzz3LGUsDK8C>

A figura 6 apresenta uma cena comum do projeto:

Figura 6- Leitor no interior do caminhão volante no projeto BibiloSesc



Fonte: Pesquisadora (2015)

Os silêncios ou ruídos provocados pela leitura encontram reflexos de sentido, influenciando o conhecimento e a descoberta de realidades, configuradas e representadas pelas interpretações sociais ou particulares.

Tratar-se-á, neste uso dos textos, o de relacionar com os seus contextos e saber como, o quê e para quê ler em determinadas situações; por fim, também como “analista e crítico”: analisando e criticando os textos, agindo com o conhecimento de que os textos não são janelas transparentes sobre o mundo, que não são ideologicamente naturais ou neutrais, que dão voz a perspectivas particulares enquanto silenciam outras, que influenciam as ideias das pessoas e que as suas configurações e sentidos podem ser criticados e redesenhados de modos diferentes e pessoais (VASQUEZ, 2003, p.15).

As inferências de cada pessoa que lê produzem o conhecimento de forma diferente, dependendo dos contextos sociais e dos tipos de contato com outros elementos significativos em outros ambientes, seja dentro ou fora da escola.

A figura 7 refere-se às imagens externas do caminhão volante estacionado em uma via de Porto Velho (2014), em um evento cultural da prefeitura.

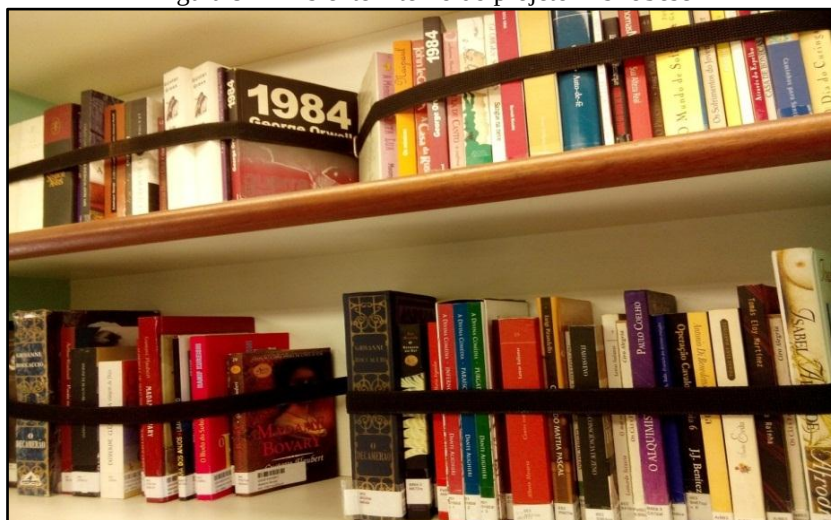
Figura 7- Projeto BiblioSesc



Fonte: Pesquisadora (2015)

A figura 8 refere-se às imagens internas do caminhão volante.

Figura 8 - Ambiente interno do projeto BiblioSesc



Fonte: Pesquisadora (2015)

O projeto BiblioSesc acontece em um espaço que contextualiza escola-leitor-comunidade. Essa condição envolve a particularidade de interpretação e compreensão de cada um. Quem tem vínculo com a escola faz uma leitura crítica ou compreensiva. As pessoas da comunidade em geral sem estar matriculadas têm o mesmo atendimento, mas o projeto não possui mecanismos de avaliação de níveis de leitura.

O acesso à leitura encaminha o leitor aos “mundos representados” que acontece como um analista, cada um redesenha à sua maneira aquilo que lhe trouxe a atividade leitora. A aprendizagem trará o resultado em uma série de saberes pela vida afora.

Dessa forma, os esforços concentrados nas suas ações culturais, o Sesc/RO e seus parceiros alcançam os objetivos de incentivo à leitura e ampliação de conhecimentos, de forma inovadora e estratégica, abrangendo um público leitor de todas as idades. Isso contribui para a aprendizagem e para a formação do sujeito crítico.

Durante a programação da leitura no projeto BiblioSesc, é possível perceber o entusiasmo dos leitores, a maioria crianças, seguidos de jovens e um público reduzido de adultos. Para as crianças, envolver-se no mundo diferente organizado em um caminhão é a aventura que simula uma grande viagem - nos livros, nas revistas, na alegria e no entra-e-sai: as funcionárias são muito pacientes e educadas com quem quer que entre para ler. O ambiente é climatizado e necessita de energia elétrica para funcionar (a instalação de condicionadores de ar é uma adaptação para a região Norte, os demais estados não têm esse recurso).

Segundo a funcionária, muitas vezes, o caminhão não estaciona em algumas escolas ou locais estratégicos, porque a prefeitura e a companhia energética demonstram muita burocracia para fornecer energia elétrica. As características do espaço de leitura no caminhão são estantes atraentes, bem organizadas, que ficam ao alcance de todos. Os livros apresentam bom estado, são limpos e bem cuidados. Em uma parte (ao fundo) há revistas de circulação nacional.

4.3.1 – A Viagem com os Livros e com a Leitura

Sobre o público que frequenta o BiblioSesc, segundo informações de uma das assistentes, é formado em sua maior parte por leitores (sexo masculino). Para ela, “os meninos se mostram mais interessados, concentram-se na leitura e ainda fazem o empréstimo de mais obras”. Uma das entrevistadas respondeu: “ler é muito chato” - uma tez sofrida, carente e olhos que queriam dizer outras palavras. Na hora das perguntas, ela respondeu, meigamente, que gostaria de ter livros, mas a mãe não pode comprar.

A maioria dos visitantes do ambiente de leitura do caminhão é composta por leitores do sexo masculino, crianças em idade escolar, na faixa etária entre 08 e 11 anos, mas houve boa participação de meninas leitoras também. A acessibilidade é um fator importante para os participantes do projeto BiblioSesc.

Sobre as razões por que gostam de ler, responderam, na demonstração que abrange a área de cor retângulo verde. O local em que esses entrevistados têm mais

contato com a leitura (área de cor azul). A maioria tem o contato na escola, por razões econômicas ou pela falta de incentivo por parte da família.

Os tipos de livro que eles preferem apontam essa realidade: o gibi. Primeiro, por ser um texto condizente com a idade dos entrevistados, depois pela facilidade de acesso, conforme o percentual representado na área de cor alaranjada. Ler a Bíblia está em segundo lugar como tipo de leitura ao alcance dos entrevistados. Na área de cor lilás estão os resultados do questionamento: “como são as aulas de leitura na sua escola”?

A figura 9 demonstra o desempenho de leitores em atividade no caminhão volante do Sesc/RO:

Figura 9 - Acessibilidade à atividade leitora - projeto BiblioSesc-Sesc/RO



Fonte: Pesquisadora (2015)

O resultado das entrevistas corrobora com as teorias da linguagem e da leitura que sustentam esta pesquisa. Muitos leitores se interessam por leituras diferentes dos livros que estão no caminhão como, por exemplo, livros para concursos. Os atendentes prestam informações sobre o endereço, o horário e as exigências de cadastro para que eles procurem a biblioteca central do Sesc (aberta ao público em geral).

Quanto à leitura em casa, a maioria disse que não vê os pais lendo. Um e outro admite que o pai lê jornal e a mãe, alguma revista. Nem foi surpresa ouvir uma das crianças afirmar: “o livro é bem caro, então eu só leio o da biblioteca”. Esses destaques corroboram com resultados publicados sobre o poder de compra do livro no Brasil, que nas escolas e até nas universidades, confirma-se essa realidade. A questão da leitura perpassa pelo interesse de buscar conhecimento e de realizar atividades que dão oportunidades a muitas pessoas em interações com outro público diferente da escola.

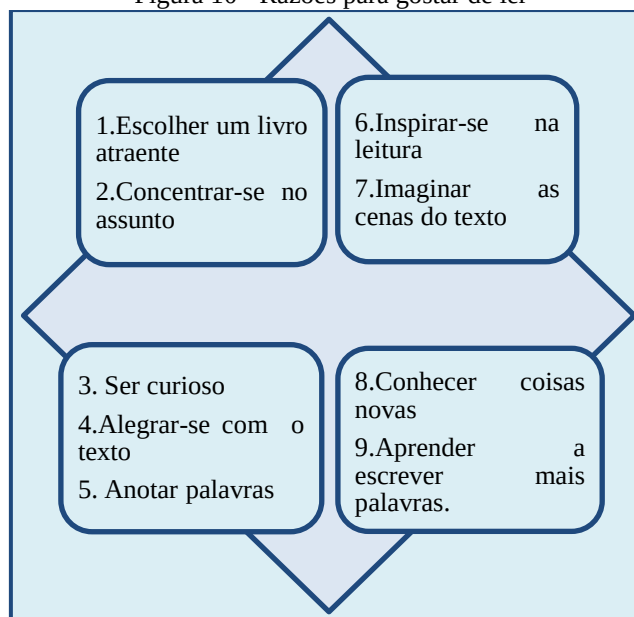
Podemos perceber ecos nas considerações de Foucambert (1994), que assinala:

Para [...] ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha e associar-se à utilização que os outros fazem deles - quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas [...] (FOUCAMBERT, 1994).

O envolvimento intensifica as chances de encontrar a prática, pois esta depende da vontade e da necessidade de aprender sempre mais.

Para os leitores do BiblioSesc, existem razões para se dedicar à leitura. Elas podem ser de foro pessoal ou coletivo. Segundo eles, nove passos para alguém gostar de ler podem ser observados na Figura 10:

Figura 10 - Razões para gostar de ler



Fonte: Pesquisadora (2015)

Como observamos, a Figura 10 apresenta o esquema de respostas dadas pelos leitores do projeto BiblioSesc sobre as razões por que gostam de ler. São numeradas de 1 a 9. Nesse sentido, é possível compreender as conexões nas concepções de Larossa (2003), cujas correspondências caracterizam o modo natural e simples de os leitores conceberem a leitura. Segundo os entrevistados, esta é a ordem da importância para ler.

Nas sequências de ideias (1) “escolher um livro atraente”, (2) “concentrar-se no assunto”, (6) “inspirar-se na leitura” e (7) “imaginar as cenas do texto” expressam os passos que levam a recriar o texto.

O estudante tem espaço. Um espaço aqui, livre, liberado. Fora da extensão dos lugares concretos e dos territórios marcados. Espaço aberto, indeterminado. Por isso o estudante vaga, divaga, vagabundeia. Extravagante, o estudante dá voltas e mais voltas, se move lentamente, se permite rodeios, se oferecem paradas, detém (LAROSSA, 2003, p. 19).

As razões que levam um indivíduo a ler não são tão explícitas, mas o resultado da leitura aparece quando ocorre a interlocução com perguntas coordenadas.

As sequências (3) “ser curioso”, (4) “alegrar-se com o texto” e (5) “anotar palavras” demonstram simultaneamente a importância da busca do conhecimento na leitura, a condição desejável para um leitor adotar práticas de leitura e o início das

respostas da leitura: no texto escrito após a leitura podem ser observadas construções mais elaboradas. Larossa (2003, p. 105) sublinha:

As perguntas
 Apaixonam o estudar
 Abrem a leitura
 E a incendeiam
 Atravessam
 A escrita
 E a tornam incandescente.
 Estudar: queimar
 O ler
 E o escrever
 No espaço
 Ardente
 Das perguntas.

Assim, no processo de idealizar a queima, a palavra é comparada à transformação química, há uma revelação do gosto de ler, de aprender e de reproduzir as palavras. Nas duas últimas respostas (8) “conhecer coisas novas” e (9) “aprender a escrever mais”, os leitores demonstram a finalidade precípua da leitura: encontrar o conhecimento, aprimorá-lo e passar a produzi-lo. O intensificador “mais” pode sugerir a ideia subentendida e talvez signifique: “já se sabe”. É necessário um quantitativo maior.

Nada mais surpreendente e misterioso do que o texto:

O estudante escreve o que leu, o que, ao ler, faz-lhe escrever. Lê palavras de outros. Põe-se em jogo em relação a um texto alheio. Entende-o ou não, agrada-lhe ou não, está de acordo ou não. Sabe que o mais importante não é nem o que o texto diz, nem o que ele será capaz de dizer sobre o texto. O texto só diz o que nele se lê. E o que o estudante lê não é nem o que compreende, nem o que lhe agrada, nem o que concorda com ele. No estudo, o que conta é o modo como, em relação com as palavras lê, o estudante vai transformar suas próprias palavras. As que ele lê, as que ele escreve. Suas próprias palavras. As que nunca serão suas (LAROSSA, 2003, p. 61).

Nessa ótica, pressupõe-se que as influências da leitura poderão dimensionar expectativas capazes de tornar o leitor apto a inferir situações da realidade com habilidades para descobrir estratégias do conhecimento.

A seguir, na Seção 5, apresentamos a análise do Programa Livro-Carta-Mural. Seleccionamos os aspectos estruturais, o conteúdo, os gêneros textuais, os aspectos multiculturais, os aspectos regionais e históricos, a interdisciplinaridade e a intertextualidade e aspectos estético-visuais.

SEÇÃO 5 - O LIVRO-CARTA-MURAL: UM PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA E À PRODUÇÃO TEXTUAL

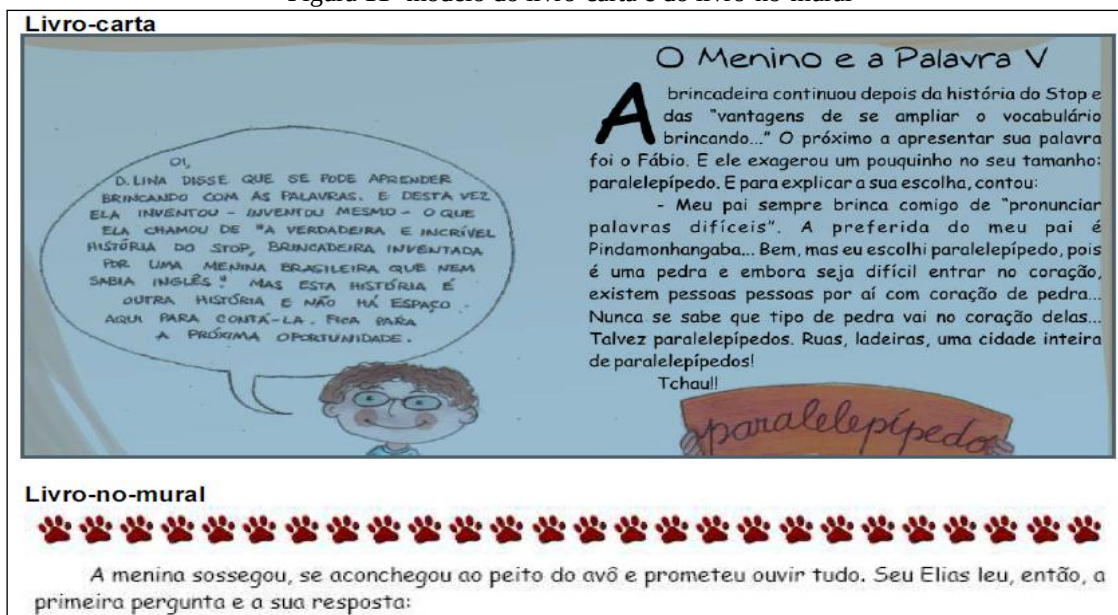
5.1 - Por que o nome Livro-Carta-Mural?

Segundo o idealizador do projeto, o livro-carta consiste em uma “narrativa a ser empregada no mundo infanto-juvenil, contextualizada no Método e do Programa de Incentivo à Leitura e Produção Textual” (2012). O autor, citando o esquema de Teixeira¹⁰ (2005), aduz que a narrativa constitui-se

como arte, por provocar emoções, dar prazer ou divertir e acima de tudo por modificar a consciência-de-mundo do leitor e como um instrumento manipulado dentro de uma intenção educativa, inserindo-se na área da Pedagogia” (2012, p.6).

É possível encontrar muitos elementos da narrativa (mito, conto, romance, epopéia, tragédia, comédia, fábula, etc.). Por essa razão, o autor do projeto argumenta que “as obras derivadas do livro-carta e do livro-no-mural, utilizadas no programa de incentivo, pertencem simultaneamente às áreas literária e pedagógica, constituindo-se como obra artístico-literária e didática” (2012, p.5), como constatamos na Figura 11.

Figura 11- modelo do livro-carta e do livro-no-mural



Fonte: Livro-Carta-Mural (2012, p.12)

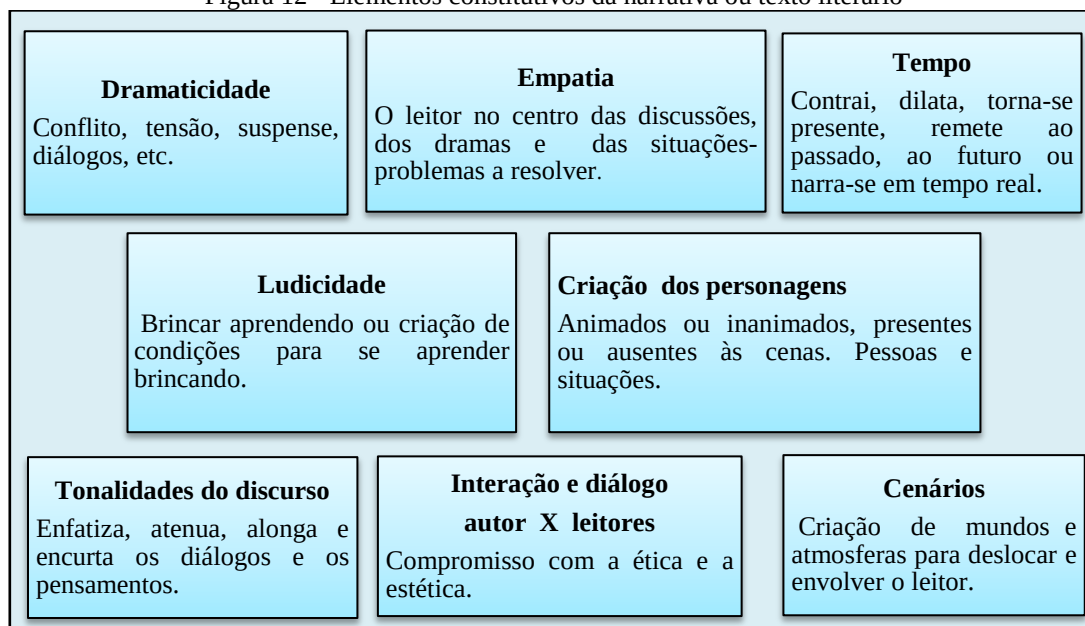
¹⁰ TEIXEIRA, Angela Enz. **Escolher para outro ler:** que fazer? O professor e a seleção de obras literárias para alunos de 8ª série do ensino fundamental do município de Maringá-PR. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2005. Bibliografia utilizada pelo autor do projeto Livro-Carta-Mural.

O autor do projeto esclarece que se trata de uma “narrativa publicada em fragmentos, em capítulos”, cujo conceito é, “por extensão, o livro-carta e o livro-no-mural como novela” (2012, p.7). Como método, o livro-carta foi formatado com o sentido de “modo de agir; recurso” ou ainda um “procedimento, técnica ou meio de se fazer alguma coisa especificamente de acordo com um plano”, segundo argumenta o autor do projeto, ao citar definições do dicionário Houaiss.

As ações continuadas do programa foram executadas durante o ano letivo de 2013, a partir de um conjunto de procedimentos. Um destes era a exposição de um mural coletivo (do corredor) em que a “estória em formato de livro era apresentada aos alunos somente no encerramento de cada uma das etapas de atividades de leitura e escrita”. Afixava-se também uma folha no formato A3, ao término de cada capítulo (texto) / “estória”. No intervalo de alguns dias, “o mural era ocupado com informações diferentes” (LIVRO-CARTA-MURAL, 2012, p.12).

Segundo o autor do projeto Livro-Carta-Mural (2012, p.6), a narrativa ou qualquer texto propriamente literário constitui-se dos elementos elencados na Figura 12:

Figura 12 - Elementos constitutivos da narrativa ou texto literário



Fonte: Livro-Carta-Mural (2012)

Nessa perspectiva, os elementos que constituem o material demarcam “o espaço de diálogo com o leitor” (2012, p.6) com a possibilidade de criar condições para a aprendizagem, para o convívio e para a formação cidadã. Para aplicar o projeto, houve

necessidade de planejar estratégias para expor os textos que envolviam os diversos espaços internos e externos da escola.

A seguir, analisaremos as partes selecionadas dos exemplares do material do aluno nos aspectos estruturais, o conteúdo, os gêneros textuais, os textos regionais ou históricos, os aspectos multiculturais, a interdisciplinaridade, a intertextualidade, os aspectos estético-visuais e a apreciação crítica.

5.2 - Aspectos Estruturais

A estrutura do material literário-pedagógico Livro-Carta-Mural possui capa ilustrada, com o título do programa entre a bandeira e o brasão do município de Porto Velho. O título apresenta-se em letras com fontes grandes em cor laranja e está em evidência no centro da capa, com fundo branco.

As demais inscrições de ambos os exemplares do material do aluno ocupam a parte superior da capa com a expressão “Programa de incentivo à leitura e produção textual” em letras de cor preta, em fonte *comic sans*. As palavras que compõem a expressão com letras coloridas na sequência: laranja, verde, vermelha, azul e cor-de-rosa, e logo abaixo, o endereço eletrônico “ler.e.escrever.com.prazer”. O tamanho e a cor da fonte variam na capa e no espaço interno do livro-carta. A impressão é feita em papel em A4, branco.

O material literário-pedagógico inicia-se com a apresentação do autor em uma história introdutória, no formato de carta, contextualizando o assunto da edição do livro. O índice é organizado com os capítulos, e não com os assuntos. O exemplar *Barkev* é composto por dez capítulos e o exemplar *Helena e Totó* possui catorze.

Os textos são simples, objetivos e adequados à faixa etária do público pretendido, escritos em língua portuguesa. Algumas palavras ou expressões estão em língua estrangeira. Todas as páginas contêm ilustrações correspondentes aos textos. Estas são coloridas, atraentes e correlatas com os assuntos tratados e “correspondem com os objetos de estudo” (NÚÑEZ *et al*, 2000). Muitas imagens pequenas são nítidas, sem problemas para identificar. O Livro-Carta-Mural contempla atividades em que são propostos assuntos variados para os estudantes. Para a abordagem sobre o conteúdo do material literário-pedagógico foram considerados a linguagem, o espaço, o tempo e tipos de exercícios.

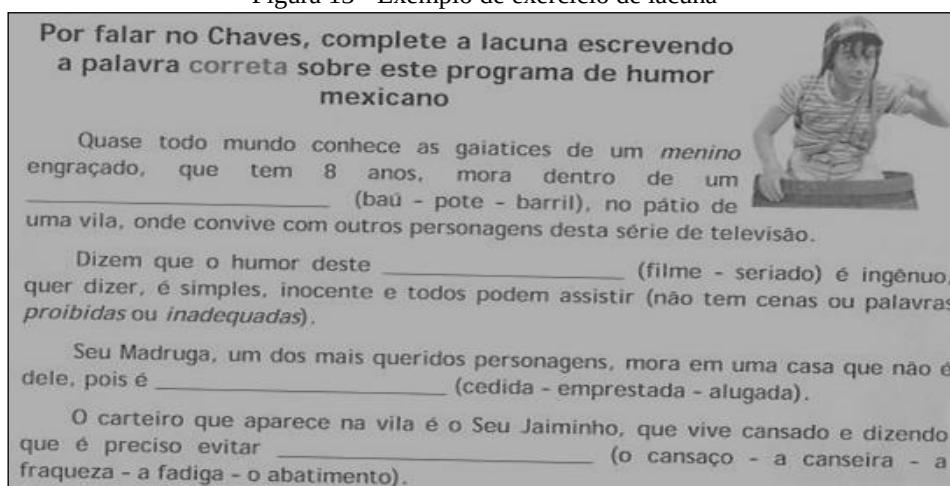
Além dos textos literários, o material contém exercícios, que são elementos importantes para aprender a língua e podem ser abordados sob os enfoques linguísticos e metodológicos. Observa-se a predominância de dois tipos de exercícios, os “de lacuna” e os “de estrutura” (BESSE e PORQUIER, 1984). Os exercícios evidenciam os contextos vinculados aos conteúdos e servem também para a problematização e resolução de tarefas.

Segundo Besse e Porquier (1984), o exercício de lacuna apresenta um paradigma no estudo da língua em que o aluno pode completar as lacunas com morfemas, sintagmas, frases e até parágrafos. O exercício estrutural compreende a reiteração da mesma estrutura a partir de um modelo metalinguístico (BESSE E PORQUIER, 1984). O aluno pode produzir discursos ou frases por generalização, e, com a ação de reiterar é possível que se processe a aprendizagem.

No material analisado existem exercícios com características de resolução metalinguística, isto é, o professor solicita a tarefa e o aluno a executa. Pela ótica didática, a função dos exercícios é preparar o aluno para a “fixação dos conteúdos” e “para a avaliação” (NÚÑEZ *et al*, 2000). Pode-se também ofertar “trabalhos de natureza prática e situações-problemas, atividades para trabalho interdisciplinar e atividades que procuram prestar atenção à diversidade” (NÚÑEZ *et al*, 2000). No Livro-Carta-Mural, as propostas de exercícios coerentes, como nos exemplos a seguir:

A Figura 13 demonstra o modelo de exercícios de lacuna:

Figura 13 - Exemplo de exercício de lacuna



Por falar no Chaves, complete a lacuna escrevendo a palavra correta sobre este programa de humor mexicano

Quase todo mundo conhece as gaiatices de um *menino* engraçado, que tem 8 anos, mora dentro de um _____ (baú - pote - barril), no pátio de uma vila, onde convive com outros personagens desta série de televisão.

Dizem que o humor deste _____ (filme - seriado) é ingênuo, quer dizer, é simples, inocente e todos podem assistir (não tem cenas ou palavras proibidas ou inadequadas).

Seu Madruga, um dos mais queridos personagens, mora em uma casa que não é dele, pois é _____ (cedida - emprestada - alugada).

O carteiro que aparece na vila é o Seu Jaiminho, que vive cansado e dizendo que é preciso evitar _____ (o cansaço - a canseira - a fraqueza - a fadiga - o abatimento).

Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

Verifica-se que o material analisado contextualiza as atividades e propõe exercícios que permitem ao estudante formar o pensamento crítico para buscar solução de problemas e participar de debates em sala de aula.

As adivinhas se caracterizam por situações de indagações. Em exercícios de estrutura podem ser trabalhados o reemprego, a reflexão gramatical, a múltipla escolha, explicações, justificativas, enumeração, etc.

Observemos um modelo de exercício de estrutura na Figura 14:

Figura 14 - Exemplo de exercício de estrutura

MAIS ADIVINHAS	
Leia e numere a resposta correta de cada adivinha. Boa diversão!	
1. O que é que corre pela casa toda e depois dorme num canto?	() A cerca
2. Qual a maior boca do mundo?	() O fim
3. O que é que corre em volta do pasto inteiro sem se mexer?	() O livro
4. Você está numa sala escura com um único palito de fósforo. Na sua frente tem uma vela, uma lamparina e um lampião. O que você acenderia primeiro?	() O segredo
5. Tem coroa, mas não é rei, tem raiz, mas não é planta?	() A cadeira
6. O que é que quanto mais cresce menos a gente vê?	() O fósforo
7. O que é o que acaba com tudo com apenas três letras?	() O dente
8. Todo mundo precisa / todo mundo pede Todo mundo dá / mas quase ninguém segue?	() A vassoura
9. Enche uma casa completa, mas não enche uma mão. Amarrado pelas costas, entra e sai sem ter portão.	() A escuridão
10. O que é que é surdo e mudo, mas conta tudo?	() O conselho
11. O que é que sempre se quebra quando dele se fala?	() A da noite
12. Tem pernas, mas não anda, tem braço, mas não abraça?	() O botão

Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

Verificamos que os tipos de exercícios predominantes nos exemplares são os de estrutura e os de lacuna. O livro-carta *Helena e Totó* possui sete páginas de exercícios de estrutura e oito de lacuna. O exemplar *Barkev* possui sete páginas de exercícios de estrutura e quatro de lacuna.

A Tabela 1 demonstra tipos de exercícios de lacuna e de estrutura nos exemplares *Helena e Totó* e *Barkev*:

Tabela 1 - Exercícios de estrutura e de lacuna do material literário-pedagógico Livro-Carta-Mural

	Referência	Livro/Exemplo/	Livro/ Quantidade/Páginas
Estrutural	Reiteração da estrutura, regras metalinguísticas, organização de pergunta e resposta e/ou múltipla escolha.	Exemplo 1: <i>Helena e Totó</i> (p. 4): “Quanto tempo, por dia, você fica assistindo TV, vídeo ou brincando no computador?” () Menos de uma hora () De duas a três horas () Só de vez em quando () Entre uma e duas horas () Mais de três horas... Exemplo 2: <i>Barkev</i> (p. 18): “O brasão é um desenho criado para identificar indivíduos, famílias, clãs, cidades, regiões e nações. O brasão do Brasil é este aí:  Vocês já o conheciam? Aliás, o que se comemora em 15 de novembro?”	<i>Helena e Totó:</i> Sete páginas (4, 7, 12, 19, 30 e 33). <i>Barkev:</i> Sete páginas (2, 13, 18, 24, 30, 42 e 50,).
De Lacuna	Proposta de paradigmas situacionais da língua como o emprego de palavras, morfemas, etc.Contextualização e reconstrução.	Exemplo 1: <i>Helena e Totó</i> (p.1): “Uma garota ou guria gosta de comer_____”. Exemplo 2: <i>Barkev</i> (p. 7): “O pinguim é uma ave,_____ pois vive no mar. _____ Alimenta-se principalmente de_____. A fêmea põe seus____, mas quem os chocam são os machos”.	<i>Helena e Totó:</i> Oito páginas (1,10, 14, 17, 23, 26, 28 e 33). <i>Barkev:</i> Quatro páginas (7, 13, 24 e 46).

Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

Núñez *et al* (2000) assinala a importância das “atividades de procura, de intercâmbio e comunicação de informações”. A construção do enunciado com uma

linguagem leve, e acessível pode delegar ao aluno a responsabilidade de realizar tarefas. Percebe-se que há equilíbrio na quantidade de atividades propostas; os enunciados são simples, claros e objetivos. Alguns envolvem diálogo com o estudante.

Com os exercícios variados, o professor expõe a “forma produtiva os conceitos, vinculados a situações problemáticas e as possíveis ideias prévias dos alunos, que possibilita a aprendizagem significativa” (NÚÑEZ *et al*, 2000) e os exercícios contextualizados podem funcionar como práticas em sala de aula e em tarefas de casa.

Os enunciados exercem uma influência importante para a resolução de exercícios. No livro-carta *Helena e Totó* (2013, p. 14), a proposta para tarefas indica uma forma diferente de solicitar a resolução de questões. “Comecei a escrever uma história cheia de *mistérios*, de *segredos*, de *enigmas* e você continuará, combinado?”.

Os efeitos de comunicação nas palavras que o autor destaca em *itálico* podem ajudar a prender a atenção e a despertar curiosidade do aluno para a busca de significados e ampliar o repertório de informações. A interação entre o autor e o leitor é um fator importante nesta proposta de exercício. As construções do verbo “comecei”, indicando que o autor fez o início da história e do pronome “você”, referindo-se ao aluno são expressas com uma linguagem que permite a compreensão do pedido feito com leveza, que aproxima da realidade.

Considerando cada tipo de exercício para a “fixação dos conteúdos”, segundo propõem Núñez (2000) verificou-se que são trabalhados os conteúdos de forma a suscitar no aluno elaborações mentais que o induzam à atividade leitora, a ser consolidadas com a resolução de questões nas formas oral e escrita.

5.3 - O Conteúdo

Os PCN - Língua Portuguesa (1997 p. 5) recomendam:

utilizar as diferentes linguagens-verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal-como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

A linguagem, que se desdobra em diversas variáveis, torna possível que o ato de se comunicar seja aprimorado, isto é, o sujeito pode chegar a um ponto mais alto, que é o dialogismo interacional. A linguagem é inerente à comunicação dialógica daqueles

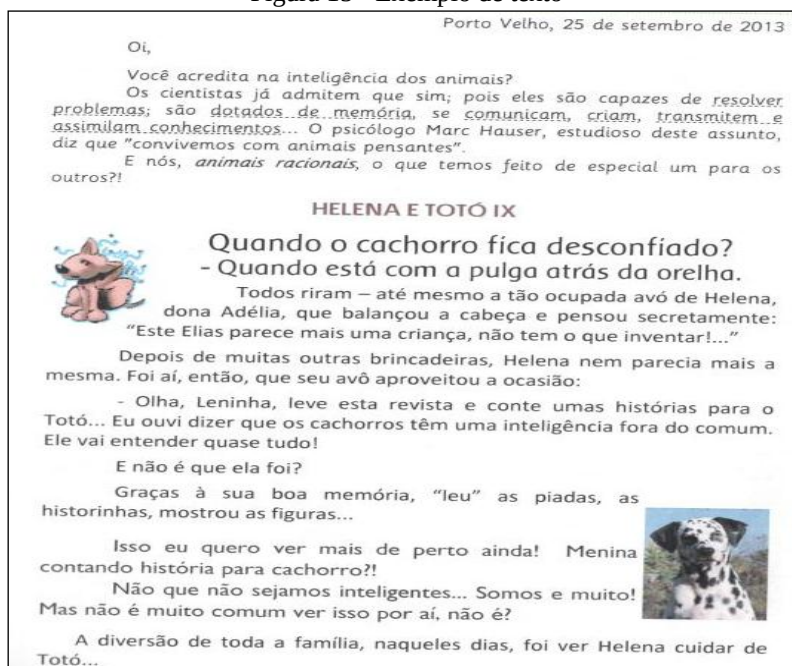
que a usam e a comunicação dialógica constitui o campo vital da linguagem. Segundo (Bakhtin, 1997b: 183), “toda linguagem está impregnada de relações dialógicas, em seus múltiplos campos de emprego”, seja qual for: cotidiana, prática, artística, etc.

A atividade comunicativa entre interlocutores é uma ação que produz sentidos que se consolidam na interação entre falantes/ouvintes, escritores/leitores. Estes se situam em um tempo histórico, em um espaço geográfico; convivem em comunidade, pertencem a grupos e, por essa razão, possuem crenças, valores socioculturais e ideologias, as quais são veiculadas, isto é, aparecem nos discursos.

A comunicação permite a visibilidade de caminhos para a aprendizagem. Núñez *et al* (2000) pontuam que as formas de aprendizagem podem ser “vinculadas a situações problemáticas e as possíveis ideias prévias dos alunos possibilitam a aprendizagem significativa”, que poderá acontecer a partir da noção de conceitos e experiências sobre “os aspectos históricos como componentes do processo de construção do conhecimento científico, revelando seu caráter social, político, histórico” (NÚÑEZ *et. al*, 2000). O texto deve veicular informações que produzam a vontade da experiência, de maneira que o aluno tenha interesse e condições de raciocinar.

Vejamos o texto contido no exemplar *Helena e Totó* (2013, p. 21) na Figura 15:

Figura 15 - Exemplo de texto



Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

Percebe-se que há uma intenção discursiva entre sujeitos que se enunciam, e, esta oferece aos sujeitos a possibilidade de dizer ou escrever o enunciado, que assume o sentido atribuído. Alguns projetos discursivos dos alunos devem incluir-se nas categorias dos gêneros do discurso, ao que Bakhtin (2003, p. 261) classifica como “formas, relativamente estáveis, dos enunciados” “as condições específicas e as finalidades por seu conteúdo, por seu estilo verbal e construção composicional”.

Dessa forma, as construções de diálogo do Livro-Carta-Mural, nas cartas do material do aluno, são campos de interações da linguagem. Os sujeitos-leitores podem interagir entre si, com o emissário, com o professor e com os personagens das histórias.

A partir dessas reflexões, supõe-se que na sala de aula é possível promover a construção de saberes como, por exemplo, a escolha da forma de dizer e de escrever.

O texto inicia com a oração interrogativa “... você acredita na inteligência dos animais”? E termina com a oração também interrogativa “... E nós, animais racionais, o que temos feito de especial para os outros”?! Essas indagações são construções que exigem respostas. Espera-se que os alunos do ensino fundamental respondam oralmente ou por escrito de diferentes formas e níveis, dependendo de suas informações, do seu conhecimento sobre o assunto e de seus interesses por ele.

Segundo Bakhtin (2003, p. 282), “a vontade discursiva se realiza, sobretudo, na escolha de um gênero do discurso”. Para ele, o “discurso é um componente da estética literária”. Assim, o aluno-leitor das cartas do Livro-Carta-Mural, poderá ter à sua disposição as adequações no discurso didático, para propiciar-lhe experiências linguísticas e comunicacionais, agregar referências culturais de apreensão dos sentidos expostos, com o fito de conduzi-lo a outros espaços diferentes da superfície textual.

Verifica-se que as cartas apresentam diversas situações discursivas capazes de contribuir para a aprendizagem e o convívio, para a formação de leitores críticos. Núñez *et. al* (2000) assinalam que é importante “aplicar de forma produtiva os conceitos, para a fixação dos conteúdos”. Na concepção de Núñez *et al* (2000), “os conteúdos devem ser socialmente contextualizados, orientados a contribuir e a desenvolver nos alunos a crítica reflexiva”. As conversas em família representam um momento de lições e conhecimentos. A contextualização da psicologia e da biologia se transforma em um momento de aprendizagem além daquilo que está posto no texto para o aluno.

O espaço é importante “para posicionamento discursivo do aprendiz e desenvolvimento da consciência linguística” (MOITA LOPES, 2001). No exemplar *Barkev* (2013, p.1) “Porto Velho, 16 de setembro de 2013” e “[...] Um dia, lá na escola, eu disse que criava uma coruja [...]” expressa situações capazes de identificar o ambiente em que os fatos acontecem.

Assim como o espaço, o tempo também se destaca e aparece nas formas cronológica e psicológica. Muitas vezes denota a proximidade da realidade ou referências de longas datas. Os elementos representativos do cotidiano e informações com linguagem multimidiática ou impressa são instrumentos de marcação temporal.

O gênero memórias literárias aparece em todo o material analisado. As memórias, que são textos produzidos em uma época por meio de lembranças pessoais, podem despertar emoções estéticas no leitor e este pode compartilhá-las. A liberdade e a beleza dão um tom figurativo às palavras e caracterizam as memórias literárias.

A memória cultural refere-se a heranças simbólicas materializadas em escrituras sagradas, ritos, celebrações, objetos, monumentos e outros suportes mnemônicos com significados de fatos passados. Os indivíduos recorrem à memória cultural para construir suas identidades e para se afirmarem como parte de um grupo. Assim, a memória comunicativa possui o caráter informal, restringe-se ao passado recente e evoca as lembranças pessoais e autobiográficas com durabilidade de curto prazo (três a quatro gerações). O tempo marcado aparece no reconhecimento do lugar de memória como lembranças em um ambiente de expressão de fragmentos e origem, com a visão do mundo do ontem: busca e remontagem de acontecimentos do passado no presente como o fato foi vivido ou contado.

No material do aluno há textos que se referem a memórias, que podem reconstituir e trazer sentidos no presente, que segundo o projeto propõe “contraí, dilata, torna-se presente, remete ao passado, ao futuro ou narra-se em tempo real” (2012, p.6). O texto do material *Barkev* exemplifica as ocorrências de memória na narrativa (Figura 16), contrastando-a com o tempo, como se observa nas construções da carta no exemplar *Barkev* (2013, p.1), no texto contido na Figura 16:

Figura 16 - Memórias



Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

A) Forma Cronológica

O tempo cronológico predomina nos textos. O presente e o pretérito são expressos pelas ações em primeira e terceira pessoas do singular. No exemplar *Barkev* (2013, p.7), na carta do dia 19/09/2013, Barkev relata sobre uma viagem a Cuiabá. O verbo mudar aparece no presente: “Criança às vezes muda de ideia muito rápido”. No início das cartas em todos os textos do material, o tempo apresenta-se com data atual, indicando dia, mês e ano, como, por exemplo, “Porto Velho, 19 de setembro de 2013”. Outros verbos estão no pretérito: foi, aconteceu, levou, morava, tinha, jogava etc.

Nas construções “[...] Numa das viagens de caminhão que fiz com meu pai, quando tinha 6 anos [...]” as marcas temporais formam uma memória recente, que tem similaridade com o presente. O aluno pode imaginar como foi a viagem, identificar-se com o personagem que tem idade aproximada, uma viagem com o pai para outro estado. Os elementos de referência do ambiente “viagens que fiz” (linha 1), “casa do meu primo” (linha 12), “Cuiabá” (linha 13). A ideia de estrada e ambiente da narrativa ajuda a compor o cenário de memória em tempo real.

B) Forma Psicológica

Tomemos como referência o mesmo texto da Figura 13, *Barkev* (2013, p.1): “... ela dorme de dia e à noite dá muito trabalho...” e “[...] li em um livro que a coruja é o símbolo da sabedoria”. O tempo curto ou longo e complexo se caracteriza pela ideia do plano metafísico e apresenta o narrador-personagem. O fato de a coruja dormir de dia e exigir atenção à noite, pode reforçar a ideia de um tempo indefinido, sem marcações. A simbologia da coruja, explicada pelo narrador, simula a sensação do tempo interior que se alarga ou se encurta e expressa o estado de espírito da personagem, em representações não lineares.

Concomitantemente, as relações espaciais e temporais predominam com abundância nos textos do Livro-Carta-Mural. Essas construções podem ajudar o professor a encontrar caminhos diferentes para o ensino dos conteúdos e o aluno poderá organizar o pensamento crítico e realizar as atividades com êxito.

Nesse sentido, pressupõe-se que o Livro-Carta-Mural possui um valor literário e pedagógico capaz de trazer novas informações em muitas áreas do conhecimento, visto que o conteúdo é elaborado com referências de histórias, músicas, lendas, anedotas, fábulas, receitas, tiras, curiosidades e outros gêneros. A narrativa é composta por protagonistas e personagens, como colegas da escola, familiares, pessoas conhecidas e desconhecidas em espaços diversificados.

5.4 - Os Gêneros Textuais

Ao considerar os gêneros textuais, há que se refletir sobre as concepções de Bakhtin (2006), quando enfatiza que os gêneros “[...] organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)” Bakhtin (2006, p. 283). Os gêneros são desenvolvidos em função da complexidade da sociedade. Assim, quanto mais complexas as sociedades, mais gêneros há.

Os gêneros textuais pertencentes a domínios discursivos distintos compõem os gêneros literários, que, praticamente, preenchem os espaços dos livros didáticos, com textos diversificados, segundo as ponderações de Marcuschi (2003), que considera os gêneros textuais “fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia”.

No Livro-Carta-Mural há muitas referências a uma diversidade de gêneros textuais: receitas, formulários, piadas, panfletos. Para esta análise separamos dois gêneros: a carta e as canções.

5.4.1 - A Carta

A carta consiste em um gênero textual que envolve escolha pessoal e se caracteriza pela singularidade de emitir opiniões (favoráveis ou não) sobre assuntos diversos. Com um destinatário específico, a carta pode ser lida e respondida. A linguagem pode ser pessoal, impessoal ou dos dois tipos, com menor ou maior impessoalidade para protestar, brincar, impressionar, informar, etc.

O Livro-Carta-Mural utiliza o “método livro-carta”, que segundo o autor do projeto (2012, p. 7), possui “a técnica da carta – missiva ou epístola – reconhecida também como gênero literário, se estabelece um contato direto, face a face, com o leitor, pois é a ele que se dirige, claramente, o diálogo”.

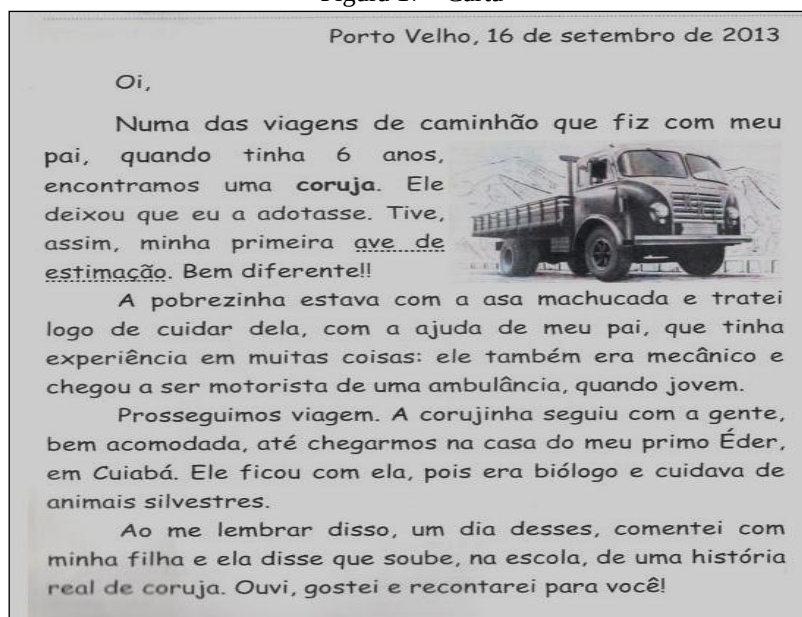
O gênero carta está presente nos capítulos dos livros, com data atualizada, na cidade de Porto Velho. Os assuntos são diversos, com linguagem de fácil compreensão e tratam de histórias do cotidiano: animais, filmes, viagens, sentimentos, crenças, etc. O lugar onde as cartas foram escritas é Porto Velho, no mês de setembro, no ano de 2013.

O exemplar *Barkev* possui dez cartas, nas páginas 1, 6, 12, 17, 23, 29, 34, 41, 45 e 49. A primeira carta foi escrita em 16 de setembro de 2013 e a última, em 26 de setembro de 2013. Em *Helena e Totó* há catorze cartas nas páginas 1, 4, 7, 10, 12, 14, 17, 19, 21, 23, 26, 28, 30 e 33. A primeira carta foi escrita em 17 de setembro de 2013 e a última, no dia 30 de setembro de 2013.

Nota-se o uso de uma linguagem ao alcance do aluno, que poderá auxiliá-lo nas suas práticas de leitura e compreensão da realidade.

A Figura 17 apresenta uma carta extraída do Exemplar *Barkev* (2013, p. 1):

Figura 17 - Carta



Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

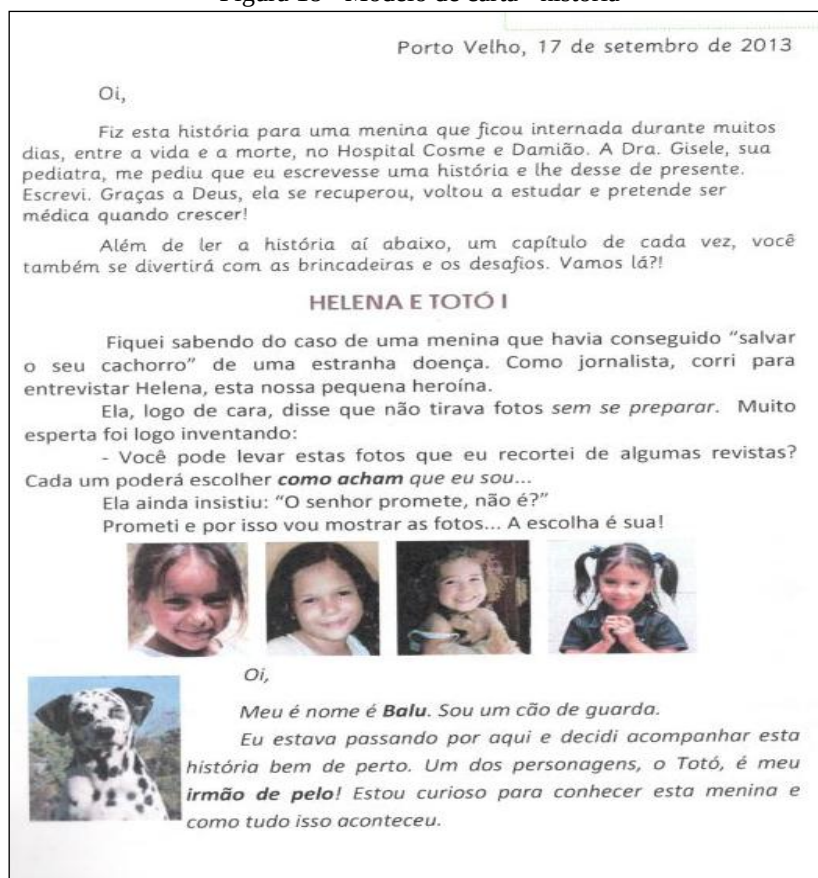
A carta relata uma viagem que pai e filho fizeram para Cuiabá e no trajeto encontram uma coruja. As memórias apresentadas podem influenciar o pensamento do aluno-leitor, que estabelecem relações de aprendizagem partir de situações apresentadas no texto, tanto no contexto social, como individual. Esses elementos encontram eco nas concepções de Soares (2002), quando expõe sobre os “fatores socioculturais relacionados com a leitura e com a escrita”. Para ela, “a diversificação de instrumentos pode contribuir para um processo dinâmico e formativo”.

Acredita-se que as formas, as cores e as texturas podem denotar certa proximidade com a realidade e com outros campos das ciências e contribuir para o processo da aprendizagem. O Exemplar *Helena e Totó* contém catorze cartas. Elas são menores e seguidas do texto.

A carta da Figura 18 introduz a história de uma menina hospitalizada e contextualiza uma situação do cotidiano em que há identificação do ambiente (hospital/escola), de personagens (uma menina), e de pessoas (médica Gisele). Esses fatores são importantes para a aprendizagem, pois as referências podem criar esquemas mentais de memorização e estabelecer outras relações.

A Figura 18 apresenta uma imagem do exemplar *Helena e Totó* (2013, p. 1).

Figura 18 - Modelo de carta - história



Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

O texto narra a história de Helena que salvou seu cachorro, que estava doente. O texto apresenta momentos de ações similares à vida real: um jornalista entrevista a menina, fotos recortadas de revistas e sentimentos de solidariedade. A história de Balu, outro cão, um personagem que “fala” e “decidiu acompanhar a história” completa essa parte do texto. O imaginário do leitor se enriquece ao ter contato com animais que agem como pessoas; que se dizem personagens e que se referem a outros personagens.

A metalinguagem pode potencializar a compreensão em contextos diversificados. No ensino fundamental, o aluno consolida conhecimentos com informações consistentes e simples, como o Livro-carta- Mural está organizado.

5.4.2 - As Canções

Costa (2003) aduz que a canção em sua materialidade possui três níveis: “a materialidade formal, a materialidade linguística e a materialidade enunciativa ou pragmática”. Nesta análise, a abordagem é específica à materialidade linguística, que

entre algumas características, apresenta “maior liberdade quanto às regras normativas da sintaxe e predominam as palavras mais usadas no cotidiano” (COSTA, 2003).

No gênero canção, a articulação entre o texto e a música (melodia e ritmo) é trabalhada ainda sem critérios em sala de aula, embora haja recomendação e algumas instituições já possuam o ensino da música como componente da matriz curricular. Em sala de aula, a canção é analisada e escutada geralmente, sob a ótica da materialidade concreta, a letra. Os temas mais comuns são religiosos e culturais.

Os PCN - Arte (1997) destacam a importância de trabalhar a música:

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros (PCN, 1997, p. 53).

A escola deve oferecer condições para o conhecimento musical, pois “para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação cidadã é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula” (PCN, 1997, p. 54).

Koch e Elias (2010, p. 56) argumentam que “os gêneros são estáveis [...]. Eles possuem uma configuração própria, mas estão sujeitos às modificações que o intercâmbio com outros gêneros produzem” em contextos sociais e tecnológicos. Em sala de aula, os gêneros textuais podem ser considerados “[...] práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas em textos.” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 56). Com uma canção, o professor pode propor adaptações ou recriações em tarefas específicas, dependendo dos objetivos da aula.

O Livro-Carta-Mural possui um álbum musical - CD 2011, contendo 25 músicas de artistas brasileiros. Selecionamos duas canções para esta análise: a primeira é *ABC do Sertão*, dos compositores Zé Dantas e Luiz Gonzaga composta em 1953. Foi regravaada em 1987 pela BMG, cuja versão foi publicada no *You Tube*, com interpretação de Luiz Gonzaga e de Raimundo Fagner. As palavras e os instrumentos exprimem os falares do sertão, numa linguagem diferente e de ler o alfabeto:

ABC do Sertão

Lá no meu sertão pros caboclo lê
 Têm que aprender um outro ABC
 O jota é ji, o éle é lê
 O ésse é si, mas o érre
 Tem nome de rê
 O jota é ji, o éle é lê
 O ésse é si, mas o érre
 Tem nome de rê
 Até o ypsilon lá é pissilone
 O eme é mê, O ene é nê
 O efe é fê, o gê chama-se guê
 Na escola é engraçado ouvir-se tanto “ê”
 A, bê, cê, dê, ê
 Fê, guê, lê, mê,
 Nê, pê, quê, rê,
 Tê, vê e zê
 Lá no meu sertão pros caboclo lê
 Têm que aprender outro ABC
 O jota é ji, o éle é lê
 O ésse é si, mas o érre
 Tem nome de rê
 O jota é ji, o éle é lê
 O ésse é si, mas o érre
 Tem nome de rê
 Até o ypsilon lá é pissilone
 O eme é mê, o ene é nê
 O efe é fê, o gê chama-se guê
 Na escola é engraçado ouvir-se tanto “ê”
 A, bê, cê, dê,
 Fê, guê, lê, mê,
 Nê, pê, quê, rê,
 Tê, vê e zê
 A, bê, cê, dê,
 Fê, guê, lê, mê,
 Nê, pê, quê, rê,
 Tê, vê e zê
 Atenção que eu vou ensinar o ABC
 A, bê, cê, dê,ê
 Fê, guê, agá, i, ji,
 ka, lê, mê, nê, o,
 pê, quê, rê, si
 Tê, u, vê, xis, pissilone e zê (DANTAS; GONZAGA, 1953)

A relação linguístico-discursiva e musical da canção ABC do Sertão é um texto que pode ser trabalhado com várias possibilidades, pois permite múltiplos olhares e outro jeito de ouvir. O aluno poderá pressupor a intenção do compositor, compreender e explicar a mensagem, observar a disposição dos versos e desenvolver o gosto pela interpretação e composição de canções.

O gênero canção é trabalhado sob os aspectos de língua e de linguagem, fatores culturais, regionais e artísticos. Não há exercícios específicos para atividades com canções. O Livro-Carta-Mural apresenta também exemplos de músicas folclóricas como a do cantor mineiro Rubinho do Vale, que possui um vasto repertório desse gênero.

A produção do CD *Enrola Bola-Brinquedos, brincadeiras e canções* foi realizada em parceria com Francisco Marques (Chico dos Bonecos), educador, escritor, radialista, roteirista e bonequeiro. Foi o segundo CD dedicado às crianças com cantigas de rodas e trava-língua, ritmo e criatividade.

Amigos de Jó

Amigos de Jó

Jogavam caxangá

Amigos de Jó

Jogavam caxangá

Tira

Põe

Deixa o Zé Pereira ficar

Amigos com amigos

Fazem zigue, zigue, zá

Amigos com amigos

Fazem zigue, zigue, zá (VALE, 1997).

No exemplo contido no álbum do Livro-carta-Mural, percebe-se que canções contemplam novas formas de aprendizagem, induz à brincadeira em pares, em trio ou em grupo. Vê-se também a possibilidade da recriação, em que o aluno pode fazer paródia ou parafrasear textos. No ensino fundamental, o tom de brincadeira é apreciado em cantigas de roda e o material analisado possui muitos desses mecanismos de aprendizagem. São importantes, pois “o professor poderá trabalhar as materialidades de letra (texto) e de música (ritmo, melodia e harmonia)” (PCN, 1997).

Segundo os PCN Arte (1997), as temáticas sobre poesia, história, questões sociais e arte podem ser trabalhadas como conteúdo musical e propiciar novas “experiências humanas, sensibilizar o aluno, trabalhar o aspecto crítico-social e constituir mediação entre sujeito-mundo e imagem-objeto”. Assim, imaginário e a “reinterpretação do mundo real e dos “mundos possíveis”, segundo os PCN (1997) serão mecanismos conectores para uma aprendizagem desejável”.

Averiguou-se que o gênero canção é um conteúdo, cujo arquivo está à parte no material analisado nesta pesquisa. O álbum é um anexo à disposição do professor, que poderá utilizar em diversos momentos nas atividades complementares.

5.5 - Os Aspectos Multiculturais

As questões culturais contempladas nos PCN versam sobre a pluralidade cultural como tema transversal, que constitui a proposta curricular no que tange ao tratamento da diversidade cultural. Trata-se de uma iniciativa fundamentada em uma perspectiva multicultural do ensino, que tem “objetivos além da valorização às distintas manifestações culturais, a importância da diversidade como princípio organizativo da configuração social” (PCN, 2007, p. 50).

Os estudos sobre os fenômenos culturais partem do princípio de compreender os mecanismos de poder que regulam e autorizam certos discursos e outros não, e contribuem para fortalecer certas identidades culturais em detrimento de outras, dentre eles, destaca-se o multiculturalismo.

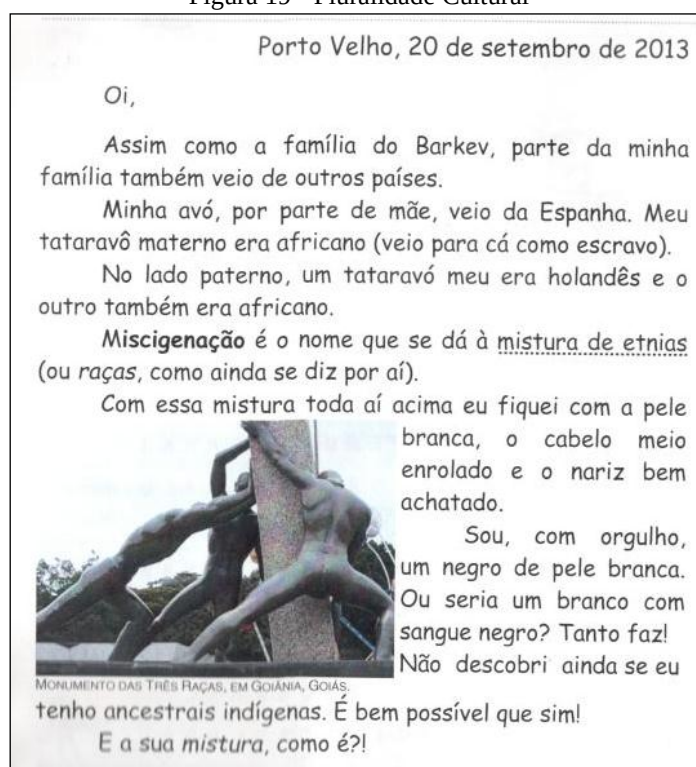
O tema multiculturalismo tornou-se muito debatido nas últimas quatro décadas. Esse movimento teórico e social que versa sobre a defesa da diversidade cultural ocupa um espaço nas discussões sobre a educação sob as diferentes perspectivas e muitas vertentes, com discussões sobre uma visão global e articulada, que integra fatores políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais.

O reconhecimento da diferença é ponto de partida para as boas relações, e este fato configura o ato de conviver. Canclini (2000, p. 95) assinala que “a tendência em direção à homogeneização global”, pois, tem seu paralelo num poderoso *revival* da etnia, algumas vezes de variedades mais híbridas ou simbólicas, mas também frequentemente das variedades exclusivas ou “essencialistas [...]”.

O Livro-Carta-Mural aborda os aspectos multiculturais em textos que apresentam falas, atitudes, costumes, crenças, identidade, etc. Observa-se que a partir dos temas de estudo contidos no material, a escola poderá contextualizar o assunto para debates e para a prática de um convívio intercultural, que poderá influenciar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Os textos tratam de valores e de pluralidade cultural, um tema importante para a sala de aula.

A figura 19 demonstra uma imagem de carta Exemplar *Barkev* (2013, p.23):

Figura 19 - Pluralidade Cultural



Fonte: Livro-Carta- Mural (2013)

Verifica-se que a produção do Livro-Carta-Mural contempla as concepções de Canclini (2000), uma vez que agrega a classificação “das coisas e das linguagens que falam delas, sustém a organização sistemática dos espaços sociais que mostram a estrutura da vida” das pessoas (os familiares de *Barkev*), comportamentos, atitudes e modo de conviver.

Observa-se que a proposta de convivência e de valorização da heterogeneidade. Ao descrever suas influências raciais, o autor define de maneira clara e objetiva o termo “miscigenação” e interpela o leitor a pensar sobre suas influências. Além de veicular as

questões multiculturais, o material escrito se insere em uma proposta sociointeracionista e favorece a interação pela linguagem e veicular temas sociais relevantes.

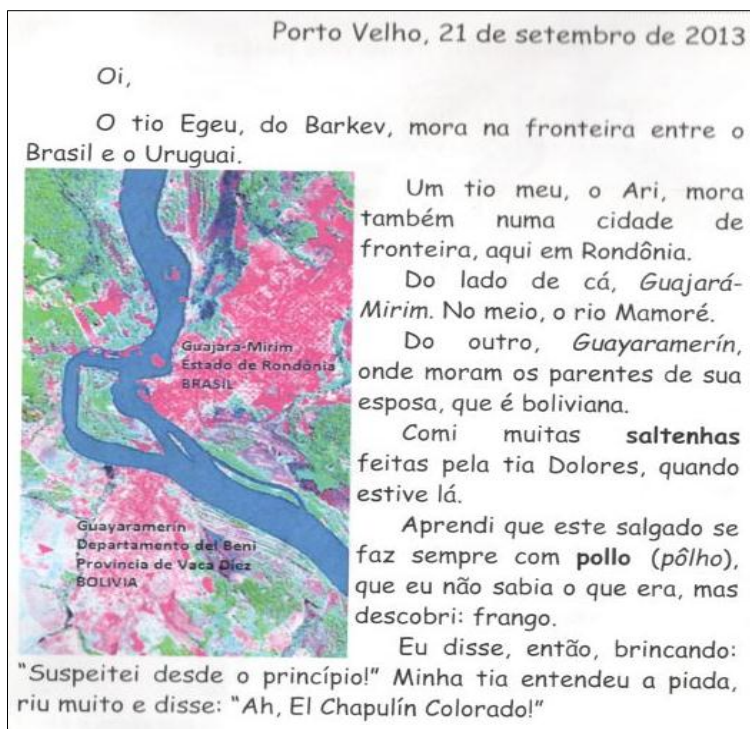
5.6 - Os Aspectos Regionais e Históricos

Antônio Cândido (1967) assinala que “o regionalismo foi um tipo de literatura produzida século XX com estilo romantizado”. Para o autor, as questões “sobre a perspectiva regionalista de autores contemporâneos visualizam a história do regionalismo no Brasil em diferentes prismas de interpretação crítica dessa produção”. A região Norte é a que possui mais referências no material do Livro-Carta-Mural. Acredita-se que seja em razão de sua aplicação com alunos que vivem aqui, convivem com pessoas que conhecem a história das origens do Estado e muitas informações dos estados vizinhos.

Nessa perspectiva, o programa Livro-Carta-Mural apresenta textos com aspectos peculiaridades locais e regionais, que expressam momentos históricos, costumes e outras regiões brasileiras e do mundo.

A Figura 20 demonstra como o aluno teve contato com informações sobre alguns aspectos regionais e históricos, no exemplar *Barkev*.

Figura 20 - Aspectos regionais e históricos



Fonte: Livro- Carta-Mural (2013)

Há referências da cidade brasileira de Guajará-Mirim e da cidade boliviana *Guayaramerín*. As noções trabalhadas no texto apresentam informações sobre as fronteiras do Brasil para o aluno, tais como: reuniões de famílias e comentários sobre a saltenha, comida típica e comum em algumas regiões do Brasil e da Bolívia. Da mesma forma que “retira a sua substância real” das particularidades locais, quer dizer, “do fundo natural-clima, topografia, flora, fauna, etc.” (COUTINHO, 1955, p. 146-7).

Há noções do idioma espanhol com a palavra *pollo* e com a expressão “*el Chapulín Colorado*” que lembra um episódio infantil de televisão de atores espanhóis.

5.7 - A Interdisciplinaridade e a Intertextualidade no Livro-Carta-Mural

Os parâmetros curriculares propõem o trabalho interdisciplinar sobre os temas relacionados com “ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo” na proposta de transversalidade. A relação entre as disciplinas deve compor o conteúdo das diversas áreas do conhecimento para integrá-las.

Em muitos casos, a atividade interdisciplinar é desafiadora, pois nem todos os alunos se interessam por todas as disciplinas.

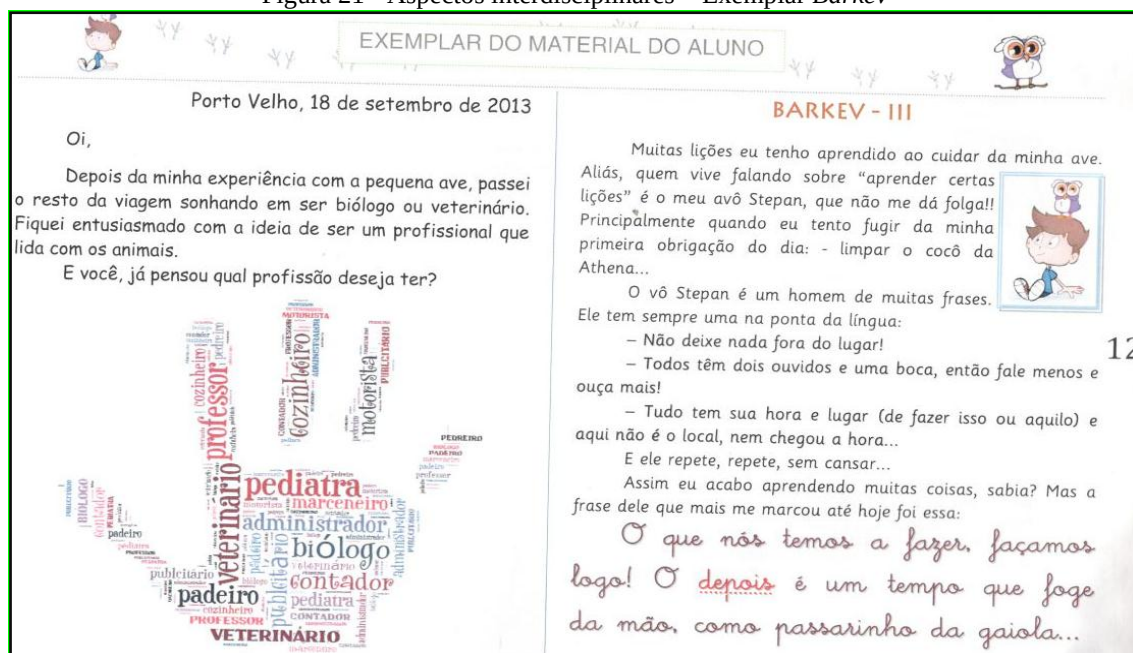
Segundo os PCN,

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles - questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (PCN, 1997, p. 31).

No programa livro-Carta-Mural, a questão da interdisciplinaridade é tratada em grande parte nos conteúdos. A linguagem utilizada demarca o espaço em que os alunos encontram uma situação propícia à interação, que se deriva de um processo dialógico, o qual permite organizar as interconexões das disciplinas, como se constata na Figura 21.

Vejamos o exemplo:

Figura 21 - Aspectos interdisciplinares – Exemplar *Barkev*



Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

Ao aprender sobre as profissões, o aluno poderá ampliar seus conhecimentos de áreas diversas. O texto faz abordagens sobre conteúdo de ciências, língua portuguesa, geografia e outras disciplinas.

No exemplar *Helena e Totó* há referências interdisciplinares. São aspectos presentes nos textos. Há uma sensível tendência por assuntos relacionados com as ciências naturais, como vemos na Figura 22:

Figura 22 - Aspectos interdisciplinares – Exemplar *Helena e Totó*

EXEMPLAR DO MATERIAL DO ALUNO






LENDAS E FATOS

Os gregos tinham a coruja como a ave da sabedoria. Outros povos, porém, ainda hoje acham que ela causa azar.

Além de meter medo em muitas pessoas, o seu canto é visto como um sinal de **mal agouro**, como se ela visse apenas para anunciar tragédias, coisas ruins...

O certo mesmo é que esta ave é muito útil ao equilíbrio do meio ambiente, pois é predadora. Ela ajuda a controlar a população de ratos, na cidade e no campo. A coruja caça e come justamente o que dá prejuízo ao homem: as pragas das plantações (insetos, lagartas) e os pequenos roedores.

Tomemos cuidado com superstições e crenças populares, pois podemos até nos tornarmos cruéis...

ANIMAIS CAÇADOS, CONSUMIDOS OU EXTERMINADOS POR CONTA DISSO.

CAÇADOS PARA RETIRAREM PARTE DO SEU CORPO, CONSIDERADO ESPECIAL	CAÇADOS E EXTERMINADOS POR SEREM CONSIDERADOS MALEFICOS
Tubarão – barbatanas	Morcegos
Rinoceronte – chifre	Aranhas
Elefante – presas (marfim)	Sapos
Boto – olhos e dentes	Lagartos
Raposa, guaxinim e coelho – pele	Arraias
Faisão – penas	Escorpiões
	Vespa
	e até os gatos pretos...




Uma simpática ave, que não é pássaro, invadiu nos últimos anos as telas do cinema.

Eles estão nos filmes *Madagascar*, *Os Pinguins em Marcha*, *Happy Feet* e *Os Pinguins do Papai*. Estes bichos de pena e nadadeira, tão conhecidos, vivem na Antártida, no pólo Sul, um lugar muito gelado!

DESAFIO

Observe a figura e complete:

O pinguim é uma ave _____, pois vive no mar. Alimenta-se principalmente de _____. No verão, a fêmea põe seus _____, mas quem os chocam são os machos.

No caça-palavra temos mais aves, algumas típicas do Brasil

A	R	A	R	A	A	P	D	F	T	C	B	U	N	J	K	O	P	D	F
S	D	R	E	R	T	A	I	O	E	A	P	F	W	E	T	E	Y	S	O
R	E	A	I	U	E	T	O	C	E	M	U	T	U	M	O	Q	R	A	C
G	F	B	Y	R	R	O	N	C	Y	H	D	R	E	R	J	W	A	P	A
U	G	A	C	I	F	V	S	A	Q	O	U	Y	G	A	A	O	R	A	R
T	V	T	U	P	O	A	S	S	W	R	J	K	Z	E	C	A	R	E	N
A	X	U	X	H	W	R	U	R	D	R	L	G	E	B	U	I	O	L	Ç
R	Q	G	E	P	T	A	C	A	N	O	Ç	S	F	T	S	R	E	K	T
E	S	E	V	U	T	U	C	A	N	O	B	H	G	V	X	T	S	R	U
C	O	R	U	J	A	G	T	G	H	U	M	J	K	N	C	H	X	F	R
T	D	B	Z	E	R	Q	X	P	I	N	G	U	I	M	G	A	C	J	A
J	I	Y	W	E	R	O	Y	O	P	Z	O	Ç	E	H	T	E	R	B	R
U	A	S	D	F	Ç	G	T	J	Q	V	J	P	A	P	A	G	A	I	O

arara - pato - papagaio - tucano - coruja - pinguim - mutum - jacu

Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

Dessa maneira, o aluno tem à disposição informações da História Geral sobre os gregos. Sobre a Grécia e o Brasil, os países citados no texto poderão ser trabalhados aspectos geográficos, políticos, econômicos, sociais e artísticos.

O tema meio ambiente, que é bastante explorado, intensifica-se na área de Biologia, e assim, o estudante pode adquirir mais conhecimentos sobre animais selvagens e domésticos (coruja, pinguim, tucano, pato, etc.). O aluno poderá também aprender mais sobre a extinção de animais, já que o autor faz abordagens sobre crenças populares e superstições com animais, aproveitando para informar sobre o risco de extinção de espécies. A referência aos filmes permitirá conhecimentos sobre o cinema e outras áreas da arte. Os hábitos, o *habitat* e a reprodução dos pinguins são trabalhados como exercício de lacuna e as aves típicas brasileiras, no caça-palavras.

Quanto à intertextualidade no material analisado, verificamos a presença de situações contextuais que se relacionam com referências sociais e históricas dos sujeitos na comunicação, segundo as concepções de Bakhtin (2003), cuja contribuição ampliou o campo de pesquisa da linguagem, ao examinar a natureza da enunciação verbal. Segundo Koch (2003, p. 21), “a intertextualidade ocorre quando um texto esta inserido

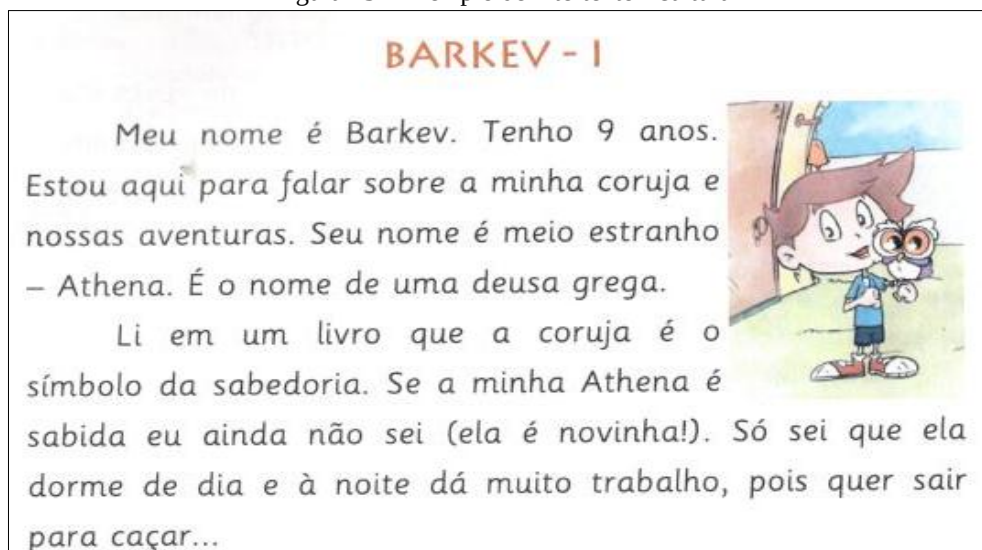
em outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte de memória social de uma coletividade. Esse fenômeno da intertextualidade retoma outros textos”. As análises feitas a partir da matéria verbalmente exposta devem levar em conta as peculiaridades sobre o produto linguístico a partir dos seus sujeitos, como a cultura, a história e as relações sociais.

Verificam-se intertextos que retomam outras situações nos textos relacionados com profissões, filmes, escolas, personagens de gibis, de desenhos animados, nacionalidade, ciência, música, televisão, cinema, etc.

Eis exemplos de intertextualidade no material do aluno nas figuras de 23 a 28.

Nota-se a intertextualidade nas expressões em *Barkev*: “Athena” e “deusa grega” (página 1, linha 4). O aluno poder se interessar pela busca de mais informações sobre a nacionalidade do personagem Barkev e pesquisar sobre corujas ou outros animais, a fim de aprender mais sobre o assunto.

Figura 23 - Exemplo de intertexto - cultura



Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

No exercício “Nos Filmes de Madagascar”, “Os Pinguins em Marcha”, “*Happy Feet*” e “Os Pinguins do Papai” (página 7, desafio). Os exercícios de lacuna permitem ao estudante ir à busca de pesquisa para suas respostas e isso pode acionar conhecimentos prévios. O desafio pode trazer a possibilidade de imaginar novos caminhos para responder questões e ainda ler e produzir textos, segundo descrevem os PCN (1997, p. 53-55):

“a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.”

Assim, esse tipo de atividade poderá trazer êxito às práticas de leitura para que o estudante reorganize suas potencialidades como leitor a fim de expandir outros conhecimentos para a produção textual.

Figura 24 - Exemplo de exercícios – intertexto - animais

Uma simpática ave, que não é pássaro, invadiu nos últimos anos as telas do cinema.

Eles estão nos filmes *Madagascar*, *Os Pinguins em Marcha*, *Happy Feet* e *Os Pinguins do Papai*. Estes bichos de pena e nadadeira, tão conhecidos, vivem na Antártida, no pólo Sul, um lugar muito gelado!

DESAFIO

Observe a figura e complete:

O pinguim é uma ave _____, pois vive no mar. Alimenta-se principalmente de _____. No verão, a fêmea põe seus _____, mas quem os chocam são os machos.

No caça-palavra temos mais aves, algumas típicas do Brasil

A	R	A	R	A	A	P	D	F	T	C	B	U	N	J	K	O	P	D	F
S	D	R	E	R	T	A	I	O	E	A	P	F	W	E	T	E	Y	S	O
R	E	A	I	U	E	T	O	C	E	M	U	T	U	M	O	Q	R	A	C
G	F	B	Y	R	R	O	N	C	Y	H	D	R	E	R	J	W	A	P	A
U	G	A	C	I	F	V	S	A	Q	O	U	Y	G	A	A	O	R	A	R
T	V	T	U	P	O	A	S	S	W	R	J	K	Z	E	C	A	R	E	N
A	X	U	X	H	W	R	U	R	D	R	L	G	E	B	U	I	O	L	Ç
R	Q	G	E	P	T	A	C	A	N	O	Ç	S	F	T	S	R	E	K	T
E	S	E	V	U	T	U	C	A	N	O	B	H	G	V	X	T	S	R	U
C	O	R	U	J	A	G	T	G	H	U	M	J	K	N	C	H	X	F	R
T	D	B	Z	E	R	Q	X	P	I	N	G	U	I	M	G	A	C	J	A
J	I	Y	W	E	R	O	Y	O	P	Z	O	Ç	E	H	T	E	R	B	R
U	A	S	D	F	Ç	G	T	J	Q	V	J	P	A	P	A	G	A	I	O

arara - pato - papagaio - tucano - coruja - pinguim - mutum - jacu

Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

No texto da página 17 do exemplar Barkev notam-se as ocorrências de textos que apresentam elementos culturais que formam a intertextualidade. A abordagem sobre a nacionalidade e os familiares denota aspectos relacionados com a Armênia. O autor do Livro-Carta-Mural explora bastante os nomes, os personagens de novela, nomes de artistas brasileiros, apresenta duas ilustrações sobre o local a ser estudado e menciona outros países. Essa abordagem pode permitir que o professor trabalhe a intertextualidade com clareza e facilidade e o estudante entre em contato com o texto, relacionando-o com outros conhecimentos anteriores. Vejamos a Figura 25:

Figura 25 - Exemplo de intertextualidade - países

BARKEV - IV

Eu comentei sobre o meu tio Mikael, o meu avô Stepan, mas ainda não apresentei os meus pais. Pois chegou a hora.

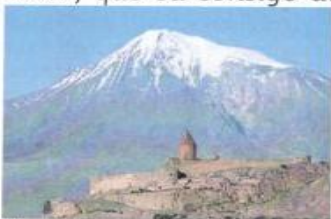
Seus nomes não são muito comuns, pois somos descendentes de **armênios**: ARAM é o nome do meu pai e NAZELI o da minha mãe.

Quando eu comecei a estudar, era muito chato ficar dando explicação sobre o nome dos meus familiares...

Hoje eu já me acostumei. O difícil mesmo é explicar sobre a **Armênia**, a terra dos meus avós...

- É uma cidade? É um país? É muito longe daqui?

O meu avô, então, me ajudou a memorizar esse pequeno texto, que eu consigo até hoje repetir de cor:



A Armênia é um pequeno país, localizado numa região montanhosa entre a Europa e a Ásia. Faz fronteira com a Turquia, a Geórgia, o Azerbaijão e o Irã. Seu povo é trabalhador e hospitaleiro.

MONTE ARARAT, NA ARMÊNIA.

Dizem que a Arca de Noé foi parar no seu topo, quando baixaram as águas do Dilúvio...

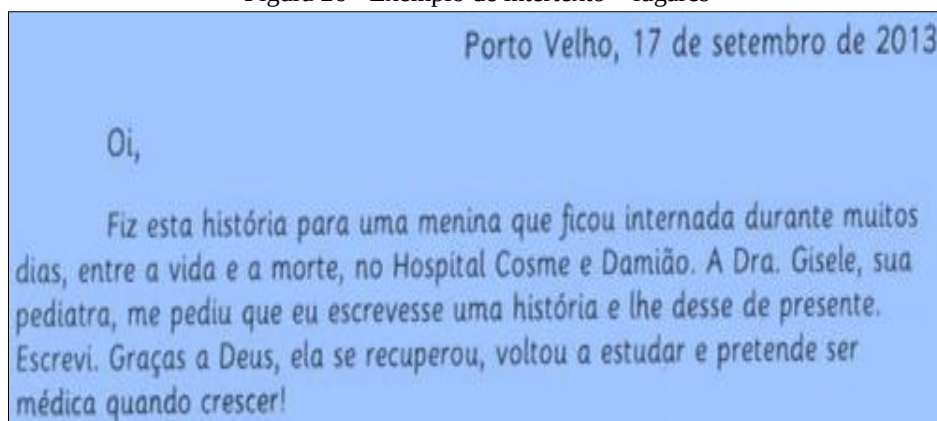



17

Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

Em *Helena e Totó*, na expressão contida na carta de 17/09/2013, o nome do “Hospital Cosme e Damião” (página 1, linha 2), indica uma unidade de saúde localizada em Porto Velho, cuja especialidade é o tratamento infantil nas áreas de nefrologia, neurocirurgia, neurologia, odontologia, oftalmologia ortopedia/traumatologia, pediatria, pneumologia e urologia.

Figura 26 - Exemplo de intertexto – lugares



Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

Nas imagens e nomes de filmes, artistas e lugares no texto do desafio: “*Patch Adams*”, “O amor é contagioso”, “Robin William”, “Doutores da alegria”, “São Paulo” e “Rio de Janeiro” (página 30, linhas 1, 2, 3 e 4). Há palavras e nomes de personagens do texto motivador de exercícios: “*blog*”, “Chaves”, “Chiquinha” e “Mara Maravilha” (página 17, linhas 1, 4,5 e 9).

Figura 27 - Exemplo de intertexto - (personagens de filme)

A ALEGRIA CURA...

O que será que tem a ver entre si estas duas fotos aí abaixo?




A primeira foto é de uma cena do filme *PATCH ADAMS, O AMOR É CONTAGIOSO* (*pétchi adanmis*), com o excelente ator Robin William (já passou na televisão algumas vezes). O filme narra o caso real de um médico que decide *inventar* novas maneiras de tratar os doentes - com *bom humor*, principalmente.

A segunda foto retrata dois *palhaços* dos DOUTORES DA ALEGRIA em plena ação! Eles fazem animação/festa/brincadeiras para pequenos pacientes nos hospitais infantis de São Paulo, do Rio de Janeiro e de outras cidades. Eles são **profissionais**, ganham para isso e fazem um excelente trabalho, pois ajudam verdadeiramente as crianças internadas.

Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

5.8 - Aspectos Estético-Visuais

Os aspectos estético-visuais têm o princípio das “significações da percepção de diversos modos de ver, ouvir e sentir descobertas por meio de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, temas, assuntos, apresentados e/ou construídos na relação entre obra e receptor” (PCN, 1997 p. 33).

O Livro-Carta-Mural molda-se nos padrões de impressão desejáveis. Traz ilustrações coloridas, possui “editorial e gráfico”, segundo orienta Moita Lopes (2001) em condições propícias à aprendizagem, ou seja, as imagens são nítidas, a maioria possui legenda e contextualiza as informações da carta (do texto).

A informação do texto visual é um aspecto de intertextualidade que poderá ajudar o aluno a visualizar informações que não estiverem expressas por palavras, formular questões e atribuir sentidos para a compreensão do tema.

Observam-se na imagem retirada do exemplar Barkev (2013, p. 23), a Figura 29 alguns elementos sobre as ilustrações do material analisado.

Figura 28 - Monumento das Três Raças - Goiás



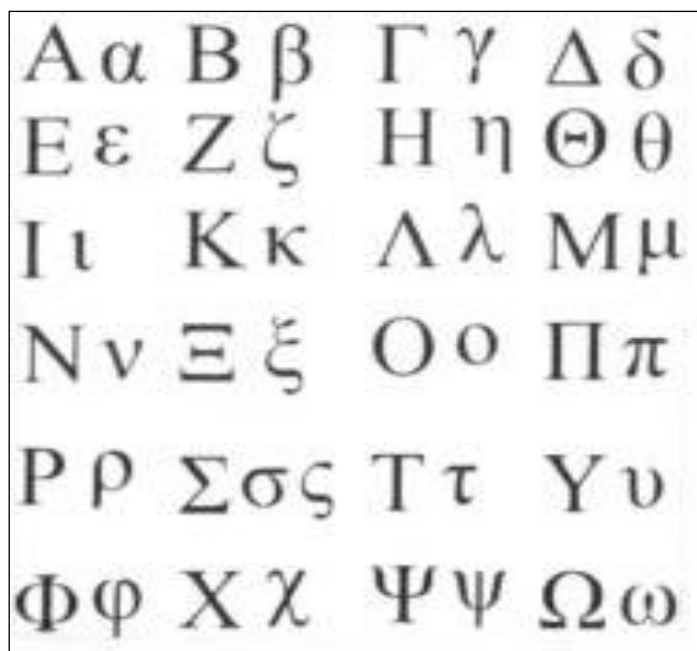
Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

A ilustração do texto com a imagem do Monumento das Três Raças é parte do texto no livro-carta *Barkev -V* (2013, p. 23). A miscigenação, descendência e as nacionalidades são partes importantes do texto em que o emissor da carta (o autor) contextualiza informações sobre etnias.

A outra imagem que o texto apresenta é um quadro com letras do alfabeto grego. Este intertexto que pode também funcionar como um facilitador da aprendizagem e despertar a curiosidade no aluno, levando-o a buscar novas informações para construir outros conhecimentos sobre o idioma, linguagem e culturas de outros países.

A Figura 29 contextualiza informações dos descendentes gregos.

Figura 29 - Letras e símbolos gregos - Barkev -V



Fonte: Livro-Carta-Mural (2013)

Neste tipo de imagem é possível atribuir significados subjetivos e abstratos. Esta ilustração (*Barkev-V*, 2013, p. 23) não possui legenda e funciona como intertexto, com uma construção metalinguística.

Os fatores estético-visuais podem facilitar a aprendizagem, pois possuem mecanismos diversificados e assim o estudante terá condições compreender melhor, assimilar os conteúdos e resolver os exercícios.

Em face da importância da escola ofertar meios para novas descobertas e recriações, os PCN Arte (1997, p. 28) destacam

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não é um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos, ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário. O artista faz com que dois e dois possam ser cinco, uma árvore possa ser azul, uma tartaruga possa voar. A arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista.

Dessa forma, “[...] Cabe à escola orientar seu trabalho com o objetivo de preservar e impulsionar a dinâmica das relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem [...]” (PCN, 1997, p. 44).

Segundo os PCN (1997, p. 28), o desafio ocorre em cada pessoa a fim de “revelar como poderiam ser, segundo um certo modo de significar o mundo que lhe é próprio. O conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular”.

Por isso, quando o estudante faz inferências além do que está fisicamente representado na imagem, ele pode interpretar e justificar suas respostas advindas de outros caminhos com possíveis atalhos para novas ideias.

CONCLUSÃO

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo analisar o material literário-pedagógico do programa Livro-Carta-Mural, composto por dois exemplares do material do aluno, cuja proposta é incentivar a leitura e a produção textual em catorze escolas municipais de ensino fundamental de Porto Velho. Concomitantemente, examinamos os projetos não escolares Leitura no Sítio e BiblioSesc, que oferecem oportunidade de leitura às pessoas da comunidade.

A análise dos exemplares analisados desenvolveu-se a partir de pressupostos teóricos concernentes à leitura, considerando os aspectos estruturais, multiculturais e estético-visuais, o conteúdo, os gêneros textuais, os textos regionais ou históricos, a interdisciplinaridade e a intertextualidade. Fundamentamos a análise em um conjunto de fatores que contemplam, sobretudo, as reflexões sobre a leitura.

Nossos dias são marcados por conflitos e crises nos segmentos societários. As mudanças na instituição escolar refletem um ambiente propenso a funcionar como o lugar de criar mundos possíveis por meio da leitura e da produção de textos. Partindo-se do princípio de que a leitura seja uma prática social, vê-se o leitor como alguém que assume um papel atuante na busca de significações. Soares (2010, p. 21) salienta que “letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

Nesse sentido, a formação do leitor exige uma prática constante de uma leitura organizada em torno da diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente e os atributos da realidade que o cerca no tempo e no espaço.

As cinco seções em que se dividiu esta pesquisa sustentaram os argumentos sobre os objetivos e hipóteses formulados a partir do *corpus* selecionado. Na primeira seção, expôs-se sobre a contextualização sócio-histórica e caracterização da pesquisa, quanto às práticas em sala de aula do mundo multirreferencial e das perspectivas do desenvolvimento humano como forma de promover mudanças qualitativas nos segmentos sociais.

A segunda seção apresenta a revisão da literatura como suporte teórico sobre a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de projetos escolares e não escolares. Ao considerar as premissas de Soares (2002, p.40), quando assinala que “letramento é o

resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita”, verificou-se que os programas de leitura podem oferecer ao estudante um campo de conhecimento extenso para o ato de letrar.

A terceira seção tratou das políticas institucionalizadas de leitura e da internet. Descrevemos as políticas nacionais, programas de distribuição de livros, de execução projetos e de aplicação de recursos públicos no Ensino Fundamental, programas nacionais da Biblioteca da Escola e do Livro Didático.

Constatou-se que a internet oferece fontes seguras de pesquisa de apoio à leitura e a escrever, em face de inúmeros projetos *online* que atendem às exigências de um estudante do ensino fundamental. Assim, o professor pode orientar o aluno e oferecer-lhe suporte para que ele se torne um leitor seletivo, capaz de elaborar objetivos e criar novos modos e mundos para ler e escrever. A tarefa social da escola é oferecer práticas as formadoras de sujeitos críticos e leitores competentes vislumbram um mundo amplo para suas experiências.

Os PCN (1997, p.53-65) destacam que

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura - que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.

- dispor de uma boa biblioteca na escola e nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista através dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
- planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa - principalmente quando se tratam de histórias tradicionais já conhecidas;
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos

pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros - o que já compõe uma biblioteca de classe - do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;

- construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

Os PCN (1997, p.53) esclarecem que ler “não significa extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra”. Segundo a ideia apresentada pelos PCN, a leitura é “uma atividade que implica a compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita”. Assim, cabe ao professor permitir que os alunos escolham o tipo de leitura referente a cada tipo seja compatível com os objetivos da aula.

Nessa perspectiva, a formação do leitor vincula-se aos conhecimentos anteriores à fase da escola no aspecto individual e desenvolve-se a partir dos procedimentos planejados pela escola e pelo professor no aspecto coletivo (atividades, projetos de leitura, eventos culturais na escola, etc).

A quarta seção versou sobre a atividade leitora com os projetos não escolares Leitura no Sítio e BiblioSesc – um ambiente que oferece leitura às pessoas da comunidade, numa visão de mundo referencial e não formal. O leitor concebe o texto pelo prisma imaginário ou pelo aspecto realista. As duas vias o conduzem à reflexão, em razão do horizonte de informações inerentes aos seus conhecimentos de mundo, segundo assinala Freire (1989, p. 62): “desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca”. Isso pode ser uma forma original do conhecimento, que é representado pela ficção ou pela realidade sobre o mundo, sobre o outro e sobre nós mesmos.

Os PCN (1998, p. 17) destacam que “fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás”. Nesse sentido, constatou-se a importância de valorizar os projetos que oferecem a leitura livre, pois eles podem ajudar a manter a responsabilidade do leitor quanto à prática da leitura no turno contrário ao da escola.

Na quinta seção deste estudo, apresentamos a análise do material destinado ao aluno, elaborado pelo Programa Livro-Carta-Mural que foi executado em catorze escolas municipais em Porto Velho, em 2013, com o objetivo de desenvolver um conjunto de atividades de incentivo à leitura e à produção textual.

Nos exemplares do material do aluno do programa do Livro-Carta-Mural, verificou-se que o projeto apresentava condições de cumprir os objetivos de incentivar as descobertas e resoluções dos estudantes para o letramento. O material didático personalizado oferece situações favoráveis para a aprendizagem de modo autônomo, independente e motivador.

A atividade criadora, a expressividade e a sociabilidade, simulam uma realidade ilustrada por uma linguagem simples que desperta o gosto pela leitura e pela produção textual no leitor. Segundo os PCN (1998, p. 15),

um leitor competente possui iniciativa própria, pois seleciona, dentre os trechos que circulam socialmente, em busca de atender a uma necessidade sua e que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los para sua necessidade.

Nessa perspectiva, verificou-se que nas “cartas” destinadas aos estudantes há um vasto e fecundo campo de leitura que contribui para a formação de leitores, com instrumentos pedagógicos que incentivam o aluno a aprimorar suas hipóteses em áreas diversificadas do conhecimento, tais como: Biologia, História, Língua Estrangeira, etc., uma vez que a “leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento [...]” (PCN 1997, p.53).

Os PCN destacam a importância da aprendizagem e impulsionam a escola para uma atuação consistente. Há necessidade de um conjunto de políticas salariais, pois a remuneração atual de professores não condiz com a realidade, além de uma carga horária exaustiva que não condiciona um bom desempenho. As políticas de gestão pedagógica também poderiam receber reformulações importantes e a situação social dos estudantes precisa ser adequada para a construção de um ambiente de aprendizagem atraente e confortável, propício ao prazer de aprender e conviver.

Compreendeu-se, ainda, que os diversos gêneros textuais constantes do material permitem o exercício da atividade criadora para o conhecimento, com o diálogo entre o

emissor e o destinatário, fator que sugere a construção de sentidos vinculados à multiplicidade de recursos literário-pedagógicos em uma linguagem simplificada.

Constatou-se, ainda, que o Livro-Carta-Mural possui um caráter inédito de leitura que demonstra a necessidade de formar leitores a partir de situações e de fatores da realidade e aos não ditos subjacentes nos textos. É preciso investir mais na modalidade escrita, uma competência que nem todos aperfeiçoaram, uma vez que surgem novos gêneros textuais com frequência.

A carta permite ao aluno associar suas experiências e ampliar conhecimentos sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo, e assim, participar de eventos “como atividades políticas como a militância em partidos políticos, movimentos da sociedade civil, organizações e outras que podem relacionar-se a transformações cognitivas (SOARES, 2002, p. 40)”. Supõe-se que seja importante utilizar o material literário-pedagógico analisado como suporte em sala de aula, se a intenção for incentivar práticas de leitura e escrita, dependendo do planejamento. Foram observados fatores quanto às regras da Língua Portuguesa em algumas questões de concordância e de ortografia. Os aspectos da estética do projeto gráfico apresentaram inadequações quanto ao excesso de informações, ao espaço, ao tipo de letra.

Quanto a aspectos que poderiam compor o material, elencamos o raciocínio lógico-matemático, os conteúdos de ciências exatas e naturais e os jogos educativos. As artes, tais como a dança, a moda, o esporte e o teatro também foram pontos apresentados como conteúdos que enriqueceriam o projeto.

Em suma, os propósitos que orientaram esta pesquisa não se esgotaram nos aspectos crítico-analíticos selecionados como nosso *corpus*. Acredita-se que no projeto Livro-Carta-Mural haja outras descobertas a serem feitas sobre as práticas de leitura e a produção textual em sala de aula e nos diversos percursos da escola.

Muitas das informações continuam ao ensejo de novos pesquisadores dispostos a descobrir outros sentidos e dimensões não abordadas nesta oportunidade. Há que se eleger outras formas de exploração científica com objetivos mais abrangentes sobre a formação de leitores, com novos arranjos e perspectivas em políticas que apoiem o professor em seu laborioso cotidiano e o aluno em seu direito de aprender.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad.: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARROJO, R. **Tradução, desconstrução e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023**: informação e documentação, referências, elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BALL, S. Sociologia Política e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal da pesquisa recente sobre política e política educacional. IN: **Currículo sem fronteiras**. V6, no. 2, pp. 10-32, jul/dez 2006.
- BAKHTIN, M. **O problema do texto na linguística, filologia e em outras ciências humanas**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.307-336.
- _____. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2006 a. p.261-306.
- BATISTA, A. A. (org.) A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. (orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BOOTH, T.; Mel AINSCOW. Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Edição: UNESCO/CSIE. Trad.: Mônica P. dos Santos. 2005.

BIBLIOTECA escolar. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola>> Acesso: 26. ago.14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa nacional biblioteca da escola - PNBE:** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Secretaria de Educação Básica. Coordenação-Geral de Materiais Didáticos. Elaboração: A. Berenblum e J. Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Livro didático.** Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em http://www.fnnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html. Acesso em 19 mar. 2015.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação 9394/96.** Brasília, 2007.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua portuguesa. Brasília: 1997.

_____. **Apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Pluralidade cultural/orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Guia de estudo para o horário de trabalho coletivo.** Texto 7: “Prática de leitura”
Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 53 a 65). Disponível em:
http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/material_formadoras/Guia_de_estudo_para_o_horario_de_trabalho_coletivo_bloco_3.pdf. Acesso 20 de jan. 2016.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria n. 3.128.** Disponível em:
<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html>
Acesso 20 de jul. 2015.

BESSE, H., PORQUIER, R., *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif, 1984

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. **Culturas híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa P. Cintrão. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2000.

COUTINHO, A. **O regionalismo na prosa de ficção**. In: A literatura no Brasil. Rio de Janeiro: São José, 1955.

CHARTIER, A.M. **Que leitores formar com a literatura infanto-juvenil?** In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Trad. Ceres Leite Prado. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CORACINI, M. J.R. F. **Concepções de leitura na (pós) modernidade**. In: LIMA, Regina C. de C. Paschoal (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Unifeob, 2005.

COSTA, N.B. **As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária**. In: Dionísio, A.P. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DANTAS, Z; GONZAGA, L. **ABC do sertão**. Disponível em: <<https://www.youtube.com> > Acesso 20 de jun. 2015.

DIONÍSIO, M.L. de. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FURASTÉ, P. A. **Normas técnicas para o trabalho científico**. ABN, 2014.

GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. **A leitura na escola primária brasileira**: alguns elementos históricos. . Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio21.html>> Acesso: 26.set.14.

GEERTZ, C. **As interpretações da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Linguística textual e pcn de língua portuguesa**. Disponível em <<https://pos.letras.ufg.br/n/2109-linguistica-textual-e-pcns-de-lingua-portuguesa>> Acesso em 20 de jan. 2015.

LAHIRE, B. **Culture écrite et inégalités scolaires**. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire. Lyon, Press Universitaires de Lyon, 1993.

LAROSSA, J. **Estudar = estudar**. Trad. T. Tadeu e S. Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITURA em sala de aula. Disponível em: <http://www.uncnet.br/apps/pesquisa/pdf/ensino_Medio/leitura_em_sala_de_aula.pdf> Acesso: 26.ago.14.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina da linguística aplicada**. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NÚÑEZ, I. B., *et al.* **A seleção dos livros didáticos**: um saber necessário ao professor: o caso do ensino de ciências. Revista Iberoamericana de *Educación* (ISSN: 1681-5653). Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2000/427Beltran.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2015.

OLIVEIRA, J. B. A; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Ed. Universidade de Campinas, 1984.

PROJETOS de leitura. Disponível em: <http://www.dibib.ufsj.edu.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=165:joomla-leitura&catid=44:ultimas-noticias> Acesso: 26 de ago.2014.

QUEIRÓS, B. C. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, I. **Políticas sociais de leitura no Brasil**: Os Discursos do PROLER e PRÓ-LEITURA. Minas Gerais, 2000. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação.

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

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Campinas: Educ. Soc., 2002.

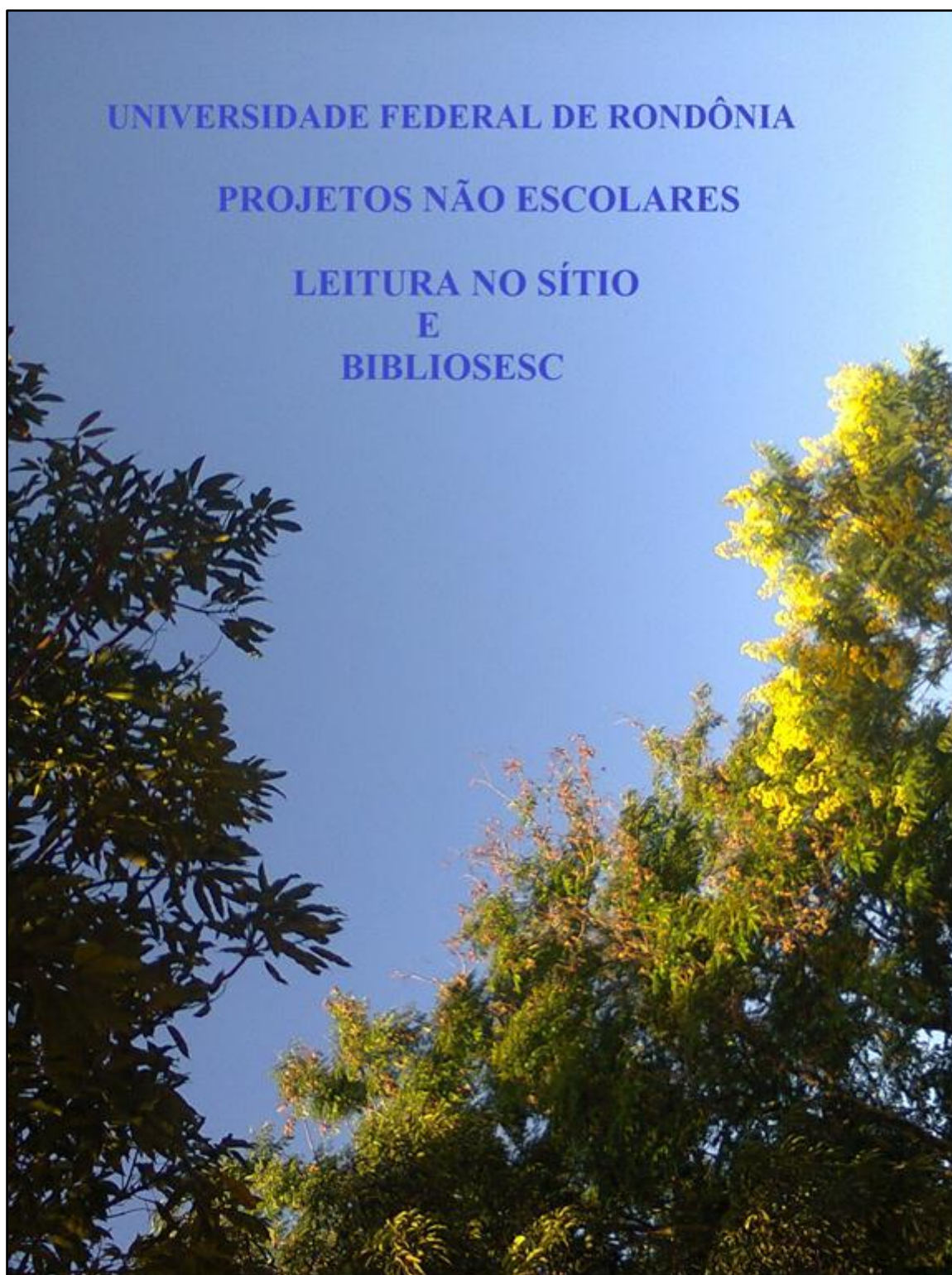
_____. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Univesp/2004. Disponível em:< <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso: 20 de nov. 2014

_____. **Alfabetização: acesso a um código ou acesso à leitura?** Revista Leia Brasil. Disponível em: < http://www.leiabrasil.org.br/ld/leiaecomente/c%C3%B3digo_leitura.htm> Acesso: 15 de dez. 2014

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, E. T. (coord.) *et al.* **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

APÊNDICE

ANEXOS

