



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PAULO DEMETRIO POMARES DA SILVA

**O “PROJETO SALA DE LEITURA” E A FORMAÇÃO DE LEITORES
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE BELÉM-PARÁ**

BELÉM

2019

PAULO DEMETRIO POMARES DA SILVA

**O “PROJETO SALA DE LEITURA” E A FORMAÇÃO DE LEITORES
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE BELÉM-PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza

BELÉM

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

- S586p Silva, Paulo Demetrio Pomares da.
O “Projeto Sala de Leitura” e a formação de leitores em uma escola pública da cidade de Belém-Pará / Paulo Demetrio Pomares da Silva ; orientador Nilo Carlos Pereira de Souza. – Belém, PA, 2019.
149 p. : il. (color.)
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, PA, 2019.
1. Crianças – Livros e leitura. 2. Jovens – Livros e leitura. 3. Salas de leitura. 4. Incentivo à leitura. 5. Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. I. Souza, Nilo Carlos Pereira de (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 028.5

PAULO DEMETRIO POMARES DA SILVA

**O “PROJETO SALA DE LEITURA” E A FORMAÇÃO DE LEITORES
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE BELÉM-PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza – PPGED-UFPA – Orientador

Prof.^a Dr.^a Neide Luzia de Rezende PPGED-USP – Avaliadora Externa Titular

Prof.^a Dr.^a Célia Abicalil Belmiro – PPGED-UFMG – Avaliadora Externa Suplente

Prof. Dr. Damiano Bezerra – PPGED-UFPA – Avaliador Interno

Prof.^a Dr.^a Selma Pena – ICED-UFPA – Avaliadora Interna

Prof.^a Dr.^a Lúcia Isabel da Conceição Silva – Avaliadora Suplente Interna

À memória de meus pais, Tereza e Osmar, que com paciência e ternura me ensinaram a narrativa do viver.

Às meninas e meninos do Projeto *Jovens Leitores*, da Escola Municipal Florestan Fernandes, com quem vivenciei experiências de leitura em suas múltiplas dimensões.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Tereza Pomares e Osmar Pereira (seu Babá), pelo cuidado, amor e ensinamentos imprescindíveis à minha caminhada.

À minha companheira e esposa Vera Lúcia Favacho pelo apoio na concretização deste trabalho.

Ao Prof^o. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza, pelos fraternos momentos de aprendizagens nas suas aulas e orientações.

As professoras Dr^a Neide de Rezende e Dr^a Selma Pena e ao professor Dr. Damião Bezerra pelas significativas contribuições para este estudo.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, em especial, aos docentes da Linha Educação Cultura e Sociedade, pelos ricos momentos de diálogos e aprendizagens.

A todos os (as) colegas da turma de 2017 do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, em especial, ao amigo Izan Rodrigues Fortunato, pelos valorosos momentos vividos.

Aos companheiros de lutas e militâncias culturais Werner Souza Alda Piani pelas significativas contribuições para este estudo.

Aos amigos Vitor Fernando Oliveira, Mirian Rosa Pereira e Uisllei Uillem Rodrigues pelas reflexões construídas nas “filas filosóficas” do restaurante universitário.

Aos amigos Benedito Costa, Joel Fonseca e a Hamilton Nogueira pela generosa contribuição nessa jornada.

Aos professores e equipe gestora da Escola Liceu de Artes e Ofício “Mestre Raimundo Cardoso” que contribuíram para a realização desse estudo.

RESUMO

Este estudo realizou uma análise das práticas do “Projeto Sala de Leitura” desenvolvidas na Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA. As observações e coletas de dados foram realizadas ao longo do ano de 2017. A pesquisa teve como objetivo identificar as concepções e práticas de educação e leitura especificadas nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e materializadas pelos sujeitos envolvidos com o “Projeto Sala de leitura”. A metodologia utilizada amparou-se na pesquisa qualitativa, no estudo de caso e análise de conteúdo. Os sujeitos da pesquisa foram os professores do “Projeto Sala de leitura”, os coordenadores pedagógicos que acompanham o projeto, e a direção da Escola Liceu. Utilizamos como procedimento de coleta de dados a gravação de entrevistas, leitura e análise de documentos selecionados tanto na Secretaria Municipal de Educação, quanto na escola investigada. Quanto aos procedimentos analíticos, realizamos o cruzamento das fontes com as falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para tanto, buscamos o diálogo teórico com as obras de autores, tais como: Durkheim (2011), Contreras (1983), Freire (1987, 2003), Cambi (1999), Trilla (2008), Brandão (2016), Kato (1985), Leffa (1996), Perrotti (1999), Colomer (2007), Petit (2008), Costa-Úbes (2010), Jouve (2013), entre outros. Os resultados deste estudo apontam contradições entre os documentos oficiais da SEMEC e da Escola. Contradições essas que também são percebidas nos encaminhamentos pedagógicos sobre leitura que visam atender as exigências determinadas pela Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), do Governo Federal.

Palavras-chave: Sala de leitura. Leitura. Formação de leitores.

ABSTRACT

This study made an analysis of the practices of the “Projeto Sala de Leitura” (“Reading Room Project”), developed by the school *Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso*, part of the municipal educational system in Belém, northern Brazil. The observations and data collection were made throughout 2017. The aim of the research was to identify the conceptions and the educational and reading practices specified in the official documents of the Municipal Secretariat of Education and materialized by the subjects involved in the “Projeto Sala de Leitura”. The used methodology was based on qualitative research, case study and content analysis. The subjects of the research were the teachers of the “Projeto Sala de leitura”, the pedagogical coordinators who accompany the project and the board of the school *Escola Liceu*. We used as a procedure for data collection the recording of interviews and the analysis and reading of the selected documents, both in the Municipal Secretariat of Education and in the researched school. Concerning the analytical procedures, we made a cross-reference among the sources and the speech of the various subjects involved in the research. For this purpose, we searched a theoretical dialogue with works by authors such as Durkheim (2011), Contreras (1983), Freire (1987, 2003), Cambi (1999), Trilla (2008), Brandão (2016), Kato (1985), Leffa (1996), Perrotti (1999), Colomer (2007), Petit (2008), Costa-Übes (2010), Jouve (2013), among others. The results of this study point out contradictions between the official documents of the Municipal Secretariat of Education and the official documents of the school. These contradictions are also perceived in the pedagogical channelings about reading, which aim to meet the requirements determined by the National Evaluation of School Performance (ANRESC, the Brazilian abbreviation), of the National Government.

Keywords: Reading, Reading room, Training of readers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mastro de São Pedro	71
Figura 2: Procissão de São Pedro	71
Figura 3: Festa do Menino Jesus	72
Figura 4: Boi-Bumbá Resolvido	76
Figura 5: Brincantes do Boi Resolvido	76
Figura 6: Pássaro Colibri.....	77
Figura 7: Mestre Verequete.....	80
Figura 8: Conjunto de Carimbó Os Africanos	80
Figura 9: Cerâmica Lisa	81
Figura 10: Urna Marajoara.....	81
Figura 11: Capa do livro café com punha em contos.....	83
Figura 12: Estação de Trem	84
Figura 13: Chalé Tavares Cardoso	84
Figura 14: Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso	87
Figura 15: Horta com muiraquitã ao fundo.....	88
Figura 16: Escultura de cerâmica	88
Figura 17: Mestre Raimundo Cardoso	89
Figura 18: Galeria de Arte da Escola	90
Figura 19: Núcleo de Oficinas da Escola.....	90
Figura 20: Gráfico demonstrativo de alunos atendidos e não atendidos pelo PSL.....	93
Figura 21: Horário de Aula 3º ano Manhã	94
Figura 22: Teste aplicado ao 3º ano	98
Figura 23: Simulado aplicado ao 5º ano.....	98
Figura 24: Atividades de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017	121
Figura 25: Atividades de uma aula de leitura do PSL.....	122
Figura 26: Atividades de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017	123
Figura 27: Atividade de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017.....	126
Figura 28: Atividade de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017.....	127
Figura 29: Atividade de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017.....	129
Figura 30: Atividades de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017	130
Figura 31: Atividades de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017	131
Figura 32: Atividades de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos oficiais.....	24
Quadro 2: Entrevistas recolhidas na escola	24
Quadro 3: Dissertações e teses sobre o objeto “projeto sala de leitura”	25
Quadro 4: N° de alunos matriculados na Escola Liceu em 2017	93

LISTA DE SIGLAS

- ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
- CFP – Centro de Formação de Professores-Belém
- COLE – Congresso de Leitura do Brasil
- GELAFOL – Grupo de Estudos Literários Amazônicos e a Formação do Leitor
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LAOMRC – Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso.
- MEC – Ministério da Educação
- MOVA-CI – Movimento de Vanguarda da Cultura de Icoaraci
- NIED – Núcleo de Informática Educativa-Belém
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PPL – Projeto Pedagógico de Leitura
- PSL – Projeto Sala de Leitura
- RME – Rede Municipal de Ensino-Belém
- SEMEC – Secretaria Municipal de Educação-Belém
- SISMUBE – Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares-Belém

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1.1. ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO	13
1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	19
1.3. PROBLEMA DE PESQUISA E O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	22
2. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO	29
2.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR MODERNA.....	29
2.2. EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL	36
2.3. EDUCAÇÃO POPULAR.....	45
3. CONCEPÇÕES DE LEITURA	55
3.1. PERSPECTIVA ESTRUTURALISTA.....	55
3.2. PERSPECTIVA SUBJETIVA	58
3.3. PERSPECTIVA FREIREANA	64
4. A ESCOLA LICEU E O “PROJETO SALA DE LEITURA”	70
4.1. O DISTRITO DE ICOARACI: TRADIÇÕES, HISTÓRIA E CONTRASTES SOCIAIS.....	70
4.2 Escola Liceu e o Projeto Sala de Leitura	86
5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO “PROJETO SALA DE LEITURA” NA ESCOLA LICEU DE ARTES E OFÍCIOS	99
5.1. AS DIRETRIZES PARA PSL E O PLANO DE TRABALHO DA PROFESSORA.....	99
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	109
5.2.1 A percepção dos professores sobre o conceito de educação.....	109
5.2.2 A percepção dos professores sobre o conceito de leitura	113
5.2.3 Análise das atividades de leitura realizadas pelo PSL com os alunos na Escola Liceu	118
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	145

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa intitulada “O ‘Projeto Sala de Leitura’ e a Formação de Leitores em uma escola pública da cidade de Belém-Pará” está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará, da Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Esta linha entende que os processos educativos se articulam com as demandas da sociedade, movimentos sociais, ações no campo da mobilização política e práticas de reivindicação por educação e inclusão social.

Entre os campos temáticos mais específicos em que esta pesquisa se localiza, situam-se os seguintes estudos: Formação do Leitor, Leitura Literária, Cultura Escrita na Escola, Identidades Culturais com ênfase no ambiente educacional, Contação de História, Mediação de Leitura e Literatura Infanto-juvenil. Destes campos temáticos, este estudo buscará contribuir com a compreensão sobre formação de leitores na educação básica.

1.1. ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO

Pensar nas práticas de leitura nas escolas públicas nos dias atuais revolve em mim memórias distantes, tanto de um tempo que se situa na infância escolar, quanto em lembranças que se localizam na vida adulta, em especial na dimensão das lutas e militâncias por direito à cidadania. No tocante a infância, vivenciada na década de 1970, é difícil não lembrar dos tempos de estudante dos anos iniciais da minha escolarização. Naquele tempo, eu e meus nove irmãos aprendíamos as primeiras letras na casa de uma senhora chamada Maria da Graça, amiga de minha mãe, que havia estudado apenas até a 4.^a série primária. Ela, como se costumava dizer na época, ajudava a “desemburrar” os meninos e meninas que moravam no “Curvão” de São Braz, uma entre tantas baixadas da cidade de Belém do Pará.

Minha mãe, tendo estudado até a 3.^a série primária, também tentava ajudar na medida do possível, fazendo um grande esforço para me acompanhar nos estudos. Lembro-me quão doloroso era aprender, pois fazia parte do “método pedagógico” utilizado naquele contexto, o uso de agressões físicas e tortura psicológica – eram tempos de palmatória, tanto em casa, quanto na residência da professora Graça.

Após esse período, no ano de 1979, fui inserido em uma escola pública municipal para cursar a 1.^a série do Ensino Fundamental. Como minha professora da então Escola Formal havia identificado em mim muitas dificuldades para ler e escrever, ela me fez repetir por dois

anos a 1ª série primária. O que se seguiu, depois que comecei a melhorar as habilidades de leitura e escrita, foi um longo e exaustivo período repleto de exercícios de cópia e memorização. Ficávamos as manhãs inteiras copiando para o caderno os conteúdos e lições registrados na lousa, decorando classes gramaticais, conjugações verbais, etc. Precisávamos registrar e memorizar tudo o que a professora dizia, para depois devolver em testes e provas bimestrais.

Os alunos que melhor atendiam a essas normas e exigências eram aprovados, os outros eram reprovados. Em geral, essas eram as regras impostas no cotidiano de minhas primeiras experiências escolares. É preciso dizer ainda que essa rotina, eventualmente, era quebrada por ações que se realizavam em momentos específicos relacionados, na maior parte das vezes, a datas comemorativas previstas no calendário escolar. Uma dessas datas que literalmente conseguia colorir o “cinza” da rigidez escolar era o dia do folclore que se celebrava, como ainda hoje, no mês agosto. Esse momento era bastante especial, pois se configurava como uma das poucas situações em que os portões da escola se abriam para o saber da comunidade extra-escolar.

De fato, naquele mês, em que os mestres da cultura popular eram convidados para apresentar a sua arte no espaço da sala de aula, tínhamos contato com um saber diferente dos que constavam nos currículos escolares. Desta feita, nas aulas de educação física, deixava-se de lado a bola de futebol para se trabalhar coreografias de boi bumbá, de carimbó, de desfeiteira, entre outras manifestações. Nas aulas de leitura, a professora nos trazia textos e imagens que faziam referência a essas manifestações culturais. A disciplina de Estudos Sociais, por sua vez, oferecia conhecimentos a respeito da história das danças e das músicas, bem como dos grupos sociais que tradicionalmente as praticavam. Em artes, desenhávamos e confeccionávamos adereços e indumentárias que faziam parte dessas manifestações artísticas.

Em verdade, como muitos de nós já vivenciávamos essas “brincadeiras” fora da escola, era sempre motivo de alegria ver esses saberes valorizados, contemplados pela instituição educacional. Em outras palavras, ver a escola falar de coisas que, em boa medida, já havíamos aprendido com outros “mestres-professores”, deixava-nos bastante motivados, pois tornava aquele espaço mais interessante e significativo – embora não tivéssemos clareza dessa percepção naquele período.

Quando cursava o último ano do Primeiro Grau (atual 9º ano), fui selecionado pela coordenação pedagógica para participar de um programa de estágio voltado a estudantes menores de dezoito anos. O referido programa encaminhava jovens para vivenciar uma experiência de trabalho remunerado em órgãos da administração estatal. Assim, fui estagiar

em uma fundação cultural localizada em Belém, que funcionava e continua a funcionar até os dias de hoje em um prédio de quatro andares com uma grande estrutura abrigando um teatro, cinema, galerias de exposição, museus e a principal biblioteca pública do Estado do Pará – Biblioteca Estadual Arthur Vianna. A Fundação Cultural contava naquele momento com uma gestão sensível à cultura popular, de maneira que as manifestações artísticas (carimbó, cordões de bichos, marujada, quadrilha, literatura de cordel, etc.), produzidas pelos mestres de saberes ancestrais de várias regiões do Estado, eram apresentadas por meio do “Projeto Preamar”.¹

Essa experiência de um ano oportunizou-me um contrato profissional que teve duração de dez anos e três meses. Este período de estágio e trabalho foi conciliado com minha jornada inicialmente no segundo grau e depois no curso universitário. Das muitas vivências nesses ambientes, as que considero mais significativas foram as atividades desenvolvidas na referida biblioteca, vivências essas que me levaram a perceber que as ações de promoção do livro e da leitura podiam ser articuladas com as diversas linguagens culturais.

Ao concluir meus estudos secundários, prestei vestibular para o curso de licenciatura em Letras na Universidade Federal do Pará. As minhas vivências marcadas pelos ambientes de leitura e cultura popular aproximaram-me de um projeto desenvolvido pelo Centro Acadêmico de Letras, que ocorria em um espaço cultural intitulado “Mestre Lucindo”. Esse projeto realizava atividades artísticas nas mais variadas linguagens, tais como: varais literários, apresentações musicais, performances teatrais, exposições de arte, saraus poéticos, círculos de leitura, entre outros. Nesse espaço, tive a oportunidade de atuar voluntariamente como coordenador por dois anos. Com a ajuda de vários colegas de curso, contribuí com a promoção de leitura literária.

Naquele momento, passei a integrar também um projeto de danças regionais, chamado *Grupo Parafolclórico Mestre Lucindo*, o qual realizava apresentações em algumas cidades do Pará e em outras regiões do país, em eventos acadêmicos regionais e nacionais.

Ao finalizar a graduação, foi inevitável pensar em realizar no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) um estudo que envolvesse um pouco de todas as experiências que atravessaram minha formação desde a infância. Assim, o tema do meu TCC foi: “Carimbó: a

¹De acordo com João de Jesus Paes Loureiro, em texto publicado no seu Blog na Internet, o projeto Preamar foi uma estratégia de apoio, valorização e abertura de espaços à exibição dos espetáculos de cultura popular criado em 1986 e durou até 1990. Durante o Preamar, exibiam-se em Belém grupos da cultura popular paraense das mais diversas modalidades e de quase todos os municípios do Estado do Pará. (<https://paesloureiro.wordpress.com/page/5/>. Acessado em 20.04.2018).

poesia no canto de Mestre Lucindo”. Esse trabalho apoiou-se nos estudos de Antônio Maciel (1983), Marisa Lajolo (1995), entre outros, e buscou apresentar o Carimbó² como uma das mais importantes manifestações culturais do Estado do Pará. O trabalho visou ainda expor os estudos que tratam da origem desta manifestação, bem como analisar as letras das canções de Mestre Lucindo, identificando suas marcas literárias enquanto poeta popular.

Ao ingressar na rede pública de ensino do município de Belém, como professor de Língua Portuguesa, fui encaminhado para escolas situadas no bairro do Bengui e no distrito de Icoaraci. Nas escolas que atuei, conheci os trabalhos de lideranças comunitárias que não mediam esforços para organizar os moradores no sentido de cobrar dos gestores públicos suas responsabilidades. Além disso, nos centros comunitários promoviam atividades diversas como aulas de música, desenho, futebol, reforço escolar, entre outros.

Na intenção de manter ao máximo possível as crianças e os jovens fora das ruas, algumas lideranças buscavam estabelecer parcerias com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), utilizando o espaço escolar para a realização de atividades culturais. De minha parte, tentava acompanhar e ajudar no trabalho, sempre que possível, sem descuidar de minhas demandas e desafios como professor de Língua Portuguesa. Entre os tantos problemas que se impunham ao meu fazer pedagógico, um me tocava de forma especial: o distanciamento entre os jovens e os livros. As escolas contavam com bibliotecas modestas que, mesmo possuindo um bom acervo, não atraíam os jovens.

É importante ressaltar que, para dinamizar a leitura, as escolas contavam em cada turno com um profissional responsável pela biblioteca escolar, além de outro que era responsável pelo “Projeto Sala de Leitura”, objeto de análise deste estudo.

Passei a organizar uma vez por semana, juntamente com o professor da biblioteca, rodas de poesia para os alunos interessados em participar. A referida atividade inseria um baú no meio da roda, contendo diversos livros de poemas de autores variados. No começo havia sempre certa timidez, um medo de errar ou de não saber ler direito. Contudo, à medida que os

²O Carimbó é uma manifestação cultural de influência africana, contudo o nome Carimbó tem origem indígena. Vem do tupi korimbó (pau que produz som), junção de curi (pau oco) e m'bó (furado, escavado). Os primeiros carimbós – ou curimbós – eram feitos de madeira oca e cobertos, em uma das extremidades, por couro de veado. Com o tempo, carimbó passou a referir-se não apenas aos tambores, mas também à dança associada ao ritmo produzido pela percussão. Hoje, a expressão carimbó é utilizada majoritariamente como referência à expressão que envolve festa, música e coreografia características e tradicionalmente reproduzidas no nordeste paraense. Os temas das canções, em geral, são alusivos a elementos da fauna e da flora da região, ao dia a dia do trabalho e às práticas cotidianas. http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/id/1213103 Acessado em: 23/06/2018.

dias iam passando, os jovens ganhavam mais confiança, pois a ação era lúdica e não continha atividades, como: preenchimento de roteiros de leitura, questionários, testes, provas, etc.

Sob o olhar dos professores do Projeto Sala de Leitura, com os quais também tentei fazer parcerias, fui conquistando um grupo cada vez maior de alunos que não perdiam os encontros na biblioteca. O forte nas rodas de leitura eram os textos poéticos. Entretanto, alguns estudantes que observavam as ações de leitura com desconfiança, ao serem convidados a participar, informavam que não gostavam de poesia.

Procurei então saber o que eles mais gostavam de fazer na escola e descobri que muitos gostavam de capoeira, atividade que acontecia aos sábados na quadra de esportes. Aproveitei a oportunidade para desafiá-los a cantar uma música das rodas de capoeira. Batendo na palma da mão, os jovens apresentaram:

As folhas que caem nos rios,
são levadas pela correnteza,
as flores que se abrem ao sol
ofereço à minha princesa.

Às vezes me chamam de negro,
pensando que vão me humilhar,
mas o que eles não sabem
e que só me fazem lembrar,
que eu vim daquela raça,
que lutou pra se libertar.

Ao ouvir esse e outros cantos que se seguiram, percebi a poética e as histórias que havia por de trás da capoeira. Foi quando fiz o convite para que os jovens recitassem os versos em nossa roda de leitura. Em princípio, eles ficaram receosos com a proposta; contudo, aceitaram o desafio. Daquele dia em diante, os jovens passaram a frequentar as rodas de leitura, deixando os encontros na biblioteca ainda mais animados. Esse trabalho trouxe grandes resultados, no tocante à descoberta do gosto pela leitura pelos mesmos alunos que diziam não gostar de poesia.

No ano de 2009, tive outra experiência significativa no campo da formação de leitor. Na ocasião, passei a atuar como voluntário em uma biblioteca comunitária ligada a uma organização não-governamental chamada *Vaga-lume*. Os objetivos principais da instituição era formar pessoas para conhecer e praticar mediação de leitura, pensar e atuar na gestão de biblioteca comunitária, assim como, valorizar e divulgar a cultura local. Essa experiência me

possibilitou participar de um Congresso de Voluntários de Bibliotecas Comunitárias na cidade de Atibaia-SP.

Foi um período de novos aprendizados, com trocas de experiências entre outros voluntários da Região Amazônica e de outras regiões. Nesse momento de formação, o antropólogo e educador mineiro, Sebastião Rocha, fez um relato de sua infância escolar. Sua fala de algum modo dialogava com as minhas experiências escolares. Ele disse que quando tinha sete anos, em uma escola em Belo Horizonte, a professora levou a turma para a biblioteca com o intuito de incentivar o gosto pela leitura. Ela pegou o livro “As mais belas histórias” e começou a ler em voz alta: “era uma vez um lugar muito distante que tinha um lindo castelo. Nele, moravam um rei e uma rainha...”. Ele, então, imediatamente interrompeu a leitura dizendo: “professora, eu tenho uma tia que é rainha!”. A professora de pronto lhe repreendeu para que não atrapalhasse a leitura. Mas ele continuou insistindo: “Mas professora, eu tenho uma tia que é rainha...” A professora sem dar importância continuou a ler. Quando ele tentou dizer pela terceira vez que sua tia era uma rainha, ganhou um sonoro “cala-boca!” e foi encaminhado à diretoria com o rótulo de “menino-problema”. Sebastião Rocha continuou sua fala dizendo que situação semelhante voltou a acontecer quando ele já frequentava o ginásio.

No momento em que o professor de História falava da nobreza da península ibérica, ele tentou novamente dizer que sua tia era uma rainha. Porém, o professor o ignorou de tal modo que acabou virando motivo de zombaria da turma. Esse tipo de episódio vivenciado pelo jovem Sebastião – certamente uma espécie de *bullying* – vem contribuindo substancialmente para um longo processo de privação e repressão durante a caminhada de crianças e jovens por toda a Educação Básica. Por fim, Sebastião revelou que sua tia era *Rainha Perpétua do Congado*, uma tradição religiosa organizada por irmandades negras do estado de Minas Gerais, que envolvia cortejos e louvações à Nossa Senhora do Rosário. Nos referidos cortejos que ocorriam de agosto a outubro pelas ruas mineiras, o jovem cresceu vendo sua tia atuar no evento cultural vestida de Rainha com direito a manto, coroa e cetro reais.

Provocado pelas histórias de Sebastião, comecei a querer compreender melhor o processo que envolve a formação de leitores. Com isso, em 2013 passei a integrar voluntariamente o *Grupo de Estudos Literários Amazônicos e Formação do Leitor* (GELAFOL), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFGPA). O referido grupo, coordenado pelo professor Dr. Nilo Souza, conta com a

participação de professores do Ensino Básico que atuam como mediadores de leituras em escolas públicas, além de estudantes de Letras e Pedagogia.

O encontro com o GELAFOL proporcionou uma melhor compreensão das muitas possibilidades de mediação de leitura, o que resultou em alguns ensaios e artigos publicados em revistas e apresentados em eventos acadêmicos. Ao longo de mais de seis anos de atuação, o Grupo socializa os resultados de pesquisas que juntam teoria e prática, contribuindo com o debate em torno da leitura e da educação. Com o intuito de aprofundar as reflexões, o GELAFOL também criou espaços de interlocução com outros grupos e realizou ao longo de quatro anos consecutivos o *Simpósio de Literatura Infantojuvenil e Formação de Leitor na Amazônia* (2013-2016).

Todas essas experiências me fizeram pensar sobre os vários aspectos que envolvem a escola e o seu fazer pedagógico, especialmente os processos relacionados ao desenvolvimento da leitura como uma prática social viva e transformadora. Foi nesse contexto, que nasceu em mim o desejo de investigar as práticas do Projeto Sala de Leitura implementado na Escola Municipal Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, situada no distrito de Icoaraci. A escolha dessa instituição educacional foi motivada pelo fato de que o Liceu surgiu com uma proposta pedagógica diferenciada, buscando o diálogo entre os saberes escolares e os saberes da comunidade icoaraciense. Com princípios freireanos, a escola traz em sua origem – conforme demonstraremos mais adiante – uma comunhão entre as estruturas de um sistema educacional convencional e uma filosofia que agrega a cultura local como mola propulsora de ensino. De fato, as propostas idealizadas pelo projeto político pedagógico do Liceu fizeram-me lembrar das experiências educacionais positivas que vivenciara até então – principalmente quando via a formação do sujeito sendo realizada indissociavelmente ao seu universo cultural.

1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O Projeto Sala de Leitura (PSL) começou a ser desenvolvido na Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso da Rede Municipal de Ensino de Belém nos anos de 1990, década em que a Escola foi inaugurada. Para se compreender a inserção do projeto nas escolas do município, faz-se necessário considerar primeiramente o contexto político e social brasileiro em meados dos anos de 1970. Naquele período, houve intensas lutas protagonizadas pelos movimentos sociais contra o regime militar, pela redemocratização do país e efetivação de políticas no campo da educação e da cultura. Na teia desses acontecimentos, observava-se

nos espaços escolares o baixo rendimento e o desinteresse dos alunos por atividades centradas no livro didático e em práticas leitoras puramente técnicas. Tais mobilizações culminaram com a organização de importantes eventos para se debater a questão, entre eles o *Congresso de Leitura do Brasil* (COLE) realizado na cidade de Campinas-São Paulo (MORTTATI, 2009).

O COLE nasceu da iniciativa de professores universitários e bibliotecários no ano de 1978, tendo como tema geral a *Democratização da Leitura no Brasil*, e no decorrer dos anos defende esses princípios fundantes atrelados ao tema do primeiro evento. Isso pode ser evidenciado durante a comemoração da 17.^a edição do evento em 2009, cujos organizadores enfatizavam que o objetivo principal do COLE continuava a ser “a luta para que as pessoas indistintamente exerçam as práticas de leitura como um direito de cidadania e possam usufruir dos bens culturais produzidos em sociedade” (COLE, 2009, p.4).

Nesse período histórico, de acordo com Morttati (2009), surgiram vários trabalhos de pesquisadores brasileiros sobre o tema da leitura, que foram publicados em forma de livros e artigos acadêmicos. Tais estudos destacavam o ensino da leitura em sua relação com a literatura infantil e com o contexto escolar, tornando-se obras de referência na área. É possível inferir que tais pesquisas – articuladas às mobilizações sociais que apontavam o descaso com a educação, com a leitura e com cultura de um modo geral – contribuíram para que, nos anos seguintes, o poder público começasse a propor políticas públicas de fomento à leitura.

Nesse contexto, começa a ser construído os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que será implantado em 1996 e que, segundo Brahim (2013), provocará mudanças fundamentais no sistema educacional brasileiro. Como ação concreta desse processo, observou-se inicialmente a implementação do chamado *Projeto Sala de Leitura* (PSL) em algumas cidades do país, Belém entre elas.

Na Rede Municipal de Ensino de Belém, o PSL surge no início dos anos de 1990, com a intenção de garantir, por meio de uma ação planejada, a melhoria das condições de leitura do educando. Para tanto, criou-se um espaço (Sala de Leitura), com acervo de obras literárias de gêneros diversificados, e definiu-se também um profissional para atuar nele: o professor do PSL. Já no ano de 1997, o referido projeto foi estendido a todas as escolas da Rede Municipal, passando a atender alunos de todos os níveis e modalidades do Ensino Fundamental.

Com a criação do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares (SISMUBE) de Belém em 2005, o espaço onde o PSL era desenvolvido converteu-se em Biblioteca Escolar, com o propósito de atender tanto os componentes da escola, quanto toda a comunidade do entorno.

Tal mudança provocou muitas inquietações nos professores que atuavam no PSL, pois foi realizada sem grandes esclarecimentos à comunidade escolar.

Diante disso, houve uma movimentação por parte dos docentes que resultou em um encontro de professores do PSL em 2014. Os principais efeitos desse movimento foram: a) compreensão de que a escola contaria com mais um profissional para promover leitura: o agente da biblioteca; b) o professor do PSL poderia desenvolver suas atividades de forma interdisciplinar, não só na biblioteca, como também em outros ambientes da escola; c) criação de um documento orientador do PSL (as Diretrizes Municipais para o PSL), oficializado por meio da Portaria n.º 0701/2016.

Essa Portaria, além de estabelecer diretrizes para o PSL, também modificou o seu nome para Projeto Pedagógico de Leitura (PPL)³, com a finalidade de consolidá-lo no interior das escolas de Belém e contribuir para a superação do baixo rendimento nas áreas da leitura e escrita. Para tanto, definiu alguns objetivos de aprendizagem da leitura e escrita, dentre os quais destaco: a) aprimorar a aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento; b) fomentar o prazer de ler e escrever; c) estimular a criatividade, a imaginação e a liberdade de expressão; d) incentivar a leitura com auxílio de diferentes suportes como livros, jornais, computador, celular, vídeos com legenda, etc.

Assim, cada escola passaria a contar com um único projeto de leitura, cuja elaboração ficaria sob a responsabilidade dos professores do PSL. Tal professor deveria atender as turmas considerando as especificidades de cada clientela. À Secretaria Municipal de Educação de Belém caberia a análise dos projetos elaborados e a garantia dos encontros de formação continuada aos professores. Ao professor PSL caberia elaborar planos de atividades pedagógicas de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, em consonância com o Plano Político Pedagógico da Escola.

Essas novas orientações movimentaram as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas pelo PSL nos espaços escolares da RME, entre eles, a Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. Investigar as práticas de leitura desenvolvidas pelo PSL na referida instituição escolar é o que pretendemos neste estudo.

³ Apesar da Portaria nº 0.701/2016, modificar o nome do Projeto, entre os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Belém, o termo em uso continuar a ser Projeto Sala de Leitura (PSL).

1.3. PROBLEMA DE PESQUISA E O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa embasada metodologicamente nos procedimentos do estudo de caso e da análise de conteúdo, a fim de entender as práticas de leitura desenvolvidas na Escola Liceu de Artes e Ofício Mestre Raimundo Cardoso, da rede municipal de ensino Belém, dentro do “Projeto Sala de Leitura” (PSL).

A pesquisa qualitativa é entendida por Gamboa (2003) como análise que não se fecha em uma única interpretação, mas que permite o jogo de sentidos. Neste caso, intenciona-se mostrar os vários sentidos que os sujeitos atuantes no “Projeto Sala de Leitura”, revelam ao falarem de suas experiências profissionais no contexto escolar. Isso é possível porque, segundo Teixeira (2005), a pesquisa qualitativa metodologicamente preocupa-se com aspectos não quantitativos, uma vez que prioriza a compreensão e a interpretação das ações sociais em sua dinâmica expressa de diversas formas:

Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas matérias-primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças, valores, que se expressa pela linguagem comum e sua vida cotidiana, o objeto da abordagem (TEIXEIRA, 2005, p.27).

Pode-se inferir, a partir das colocações de Teixeira (2005), que a palavra pronunciada pelos sujeitos como conversas espontâneas, entrevistas, documentos oficiais, diário pessoal e profissional, entre outros, configuram-se como um significativo material para a efetivação de uma pesquisa qualitativa. Dentre esses tipos de abordagem, tem-se o *estudo de caso*, que de acordo com Severino (2007), apresenta como característica a centralidade de um caso particular a ser analisado. Para Gil (1999), o estudo de caso ajuda a compreender melhor um determinado fenômeno social porque pressupõe um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo” (GIL, 1999, p. 73).

Nesta pesquisa, o objeto estudado de maneira mais detalhada foi o “Projeto Sala de Leitura” desenvolvido durante o ano de 2017 na Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. Reitera-se que a decisão de realizar este estudo durante esse tempo histórico, tem relação com os encontros proporcionados pelos componentes curriculares ofertados no mesmo período pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFGA), de forma particular, na disciplina eletiva Teoria da Leitura. Esta foi fundamental, tanto para

ajudar a pensar mais intensamente a respeito da leitura – refletindo sobre diversos matizes teóricos – quanto para possibilitar a delimitação do espaço, tempo e problema de pesquisa.

Para compreendermos as experiências desenvolvidas no “Projeto Sala de Leitura”, utilizamos a análise de conteúdo como procedimento, a fim de nos apropriarmos dos discursos que os sujeitos que atuam direta ou indiretamente no Projeto revelam nas entrevistas e nos documentos oficiais. Entendemos que tais fontes podem indicar sentidos que não se mostram na superfície do texto, assim como afirma Gomes: “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por traz dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2007, p.84).

Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, escolhemos a entrevista semiestruturada na captação das falas dos sujeitos envolvidos. Ressalta-se que esse tipo de entrevista está amparado nas observações de Moreira e Caleffe (2008), quanto ao “protocolo” ou “guia de entrevista” que, segundo os autores, se refere ao conjunto de perguntas que devem orientar o pesquisador. Tais entrevistas foram gravadas e transcritas observando todos os procedimentos éticos, exigidos, como por exemplo, a assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE).

Para resguardar a privacidade e anonimato dos sujeitos que foram entrevistados para este estudo, optamos por substituir os seus nomes de batismo por nomes fictícios, os quais são: 1. Tainá dos Anjos, 2. Janaina Xavante, 3. Núbia Apinagés, 4. Jandira Cordovil, 5. Ubiratan Rodrigues. Além desses profissionais entrevistados ligados a equipe gestora e docente, entrevistamos também dois profissionais do Núcleo de Oficinas de Arte da Escola, com objetivo específico de entender como aquele espaço funciona, aqui chamados pelos nomes fictícios de Edila Arinos e Vitor Caiapó⁴.

Tais encaminhamentos serviram de base para analisar duas categorias de fontes: os documentos oficiais e as falas dos entrevistados. Os textos oficiais foram produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belém e pela própria Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. A segunda categoria de fontes – as entrevistas – foram coletadas junto aos sujeitos, como mostra o quadro 02.

Para melhor compreensão de como tais fontes foram recolhidas e trabalhadas, organizamos os seguintes quadros:

⁴ Esses nomes foram escolhidos porque representam de certa forma, o encontro de povos e culturas multifacetadas da região Amazônica, configuradas pela composição de nomes de origem indígena, africana e europeia

Quadro 01: Documentos oficiais

DOCUMENTOS	ANO	LOCAL ENCONTRADO
Diretrizes Municipais do Projeto Sala de Leitura	2016	Biblioteca da SEMEC
Projeto Político Pedagógico da Escola	2017	Escola L.A.O.M. Raimundo Cardoso.
Apostilados de atividades da SEMEC	2017	Escola L.A.O.M. Raimundo Cardoso.
Plano de trabalho do professor	2017	Escola L.A.O.M. Raimundo Cardoso.
Cadernos dos alunos	2017	Escola L.A.O.M. Raimundo Cardoso.

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa.

Quadro 02: Entrevistas recolhidas na escola

PESSOAS ENTREVISTADAS	ANO	LOCAL DA ENTREVISTA
Diretora da Escola	2018	Escola L.A.O.M.R.C.
Coordenadores Pedagógicos	2018	Escola L.A.O.M.R.C.
Coordenador e professor do núcleo de arte	2017	Escola L.A.O.M.R.C.
Professores do Projeto Sala de Leitura	2017	Escola L.A.O.M.R.C.

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa.

A base teórica desta pesquisa está fundamentada nos autores que discutem as concepções de educação e leitura. Dentre os autores que discutem educação, para este estudo, optamos por Durkheim (2011), Cambi (1999), Trilla (2008), Ghon (2014), Contreras (1983), Brandão (2016), Freire (2018), entre outros. Para discutir leitura, utilizamos os estudos de Kato (1985), Leffa (1996), Freire (2003), Jouve (2013), Petit (2008), Rezende (2009, 2015) e outros. Além desses estudiosos, utilizamos textos que ajudaram a entender o contexto histórico do nascimento e desenvolvimento do Projeto Sala de Leitura nas escolas municipais de Belém, a fim de responder o seguinte problema de pesquisa: *Como as práticas leitoras desenvolvidas no Projeto Sala de Leitura na Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, dialogam com Projeto Político Pedagógico da Escola e com as Diretrizes da SEMEC?*

Para ajudar a elucidar essa problemática, buscamos responder também a três questões norteadoras: a) quais concepções de educação e leitura estão presentes nas práticas pedagógicas do Projeto Sala de Leitura da Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso? b) quais concepções de educação e leitura estão presentes nos documentos oficiais da rede municipal de educação de Belém? c) como é desenvolvido o Projeto Sala de Leitura na Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso?

As questões elencadas acima nos permitiram definir o seguinte objetivo geral da pesquisa: *Descreve e analisar as práticas de leitura desenvolvidas no Projeto Sala de Leitura na Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso no ano de 2107*. Partindo desse objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar as concepções de educação e leitura da equipe gestora e professores envolvidos com o Projeto Sala de Leitura; b) identificar as concepções de educação e leitura nos documentos oficiais Secretaria Municipal de Educação de Belém; c) refletir sobre ações do Projeto Sala de Leitura.

Dentre os procedimentos concebidos na pesquisa, realizamos um levantamento de dados no banco de dissertações e teses da CAPES, nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação, para identificar quais trabalhos já foram realizados sobre esta temática em estudo. Ao digitarmos as palavras-chaves *sala de leitura* e *projeto sala de leitura*, não encontramos nenhuma pesquisa que trabalhasse com essa temática investigando a rede municipal de ensino de Belém. No entanto, os trabalhos encontrados que dialogam diretamente com nosso objeto de estudo e que serviram de referência para o desenvolvimento dessa pesquisa, estão no quadro abaixo:

Quadro 03. Dissertações e teses sobre o objeto “Projeto Sala de Leitura”

AUTOR(A)	TÍTULO	PROGRAMA	TIPO DE PESQUISA	ANO
Ana Carolina dos Santos Martins Leite	O lugar da Sala de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.	PPGED/PUC-SP.	Dissertação	2009
Josany Leme da Silva Batista	Funcionamento e Organização das Salas de Leitura da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente/São Paulo.	PPGED-FCT/UNESP	Dissertação	2015
Eliana de Souza Silva	A escola e a Sala de Leitura (in)visibilidades?	PROGREPE/UNINOV E ⁵ .	Dissertação	2017
Mônica Fátima Valenzi Mendes	Sala de Leitura nas Escolas Municipais de São Paulo: uma inovação que resiste as discontinuidades políticas.	PPGED-PUC-SP.	Tese	2006
Claudia Pimentel	Espaços de livros e leitura: um estudo sobre as Salas de Leitura das escolas municipais do Rio de Janeiro.	PPGED/UFRJ	Tese	2011
Aldalea Figueredo dos Santos	A Sala de leitura de uma escola pública de Niterói: imagens e simbolismos.	PPGED-UFF.	Tese	2014

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa.

⁵ Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGREPE/UNINOVE).

A primeira pesquisa, de Ana Carolina dos Santos Martins Leite (2009), em seu estudo sobre “o lugar da Sala de Leitura na rede municipal de ensino de São Paulo”, buscou analisar os aspectos físicos e organizacionais da sala de leitura com base nos conceitos de território, espaço e lugar. Em linhas gerais, Leite (2009) demonstra que a sala de leitura, em seu uso cotidiano, confunde-se com a sala de aula, não sendo valorizada e percebida em sua dimensão privilegiada no que concerne ao desenvolvimento do gosto pelo ato de ler. Para a autora, tal projeto é um *espaço* culturalmente proposto, entretanto pode ser entendido como *lugar* a partir do uso que se faz dele e como *território* pela subjetividade que o marca.

A segunda pesquisa, de Josany Leme da Silva Batista (2015), teve como objetivo compreender os marcos legais e teóricos que embasam a organização do programa Sala de Leitura da diretoria de ensino de Presidente Prudente-SP, em funcionamento desde 2009. Batista analisa que em certa medida o referido programa tem contribuído para o fomento à leitura. Ao finalizar seu estudo, Batista constatou que o programa intenta sistematizar a prática da leitura da escola e identificou que o trabalho do professor do projeto tem se encaminhado para a formação integral do leitor. Contudo, o espaço ainda requer um olhar atento e um acompanhamento mais minucioso por parte dos gestores públicos responsáveis pelo programa.

O texto de Eliana de Souza Silva (2017) analisa as concepções de crianças e professores sobre a Sala de Leitura e como eles fazem uso desse ambiente. Silva concluiu que as práticas desenvolvidas no Projeto Sala de Leitura não contribuíam para a formação de leitores na medida em que as atividades não eram trabalhadas numa perspectiva prazerosa e dialógica, criando, desse modo, distanciamentos entre as crianças e o ato de leitura.

A pesquisa de Mônica Fátima Valenzi Mendes (2006) buscou identificar a origem do Projeto Sala de Leitura da rede municipal de ensino de São Paulo; assim como, compreender as transformações ocorridas ao longo do tempo, identificando as razões, circunstâncias internas e externas de seu desenvolvimento e expansão. O estudo indicou que a organização e seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelo projeto foram modificando-se ao longo do tempo, de acordo com os interesses dos diferentes grupos que se encontravam na equipe central da secretaria de educação responsável pela orientação pedagógica.

O estudo de Claudia Pimentel (2011) trouxe uma análise do projeto Sala de Leitura no âmbito das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, a fim de compreender o projeto a partir de diferentes olhares de setores da secretaria municipal de educação. A pesquisa buscou também compreender a composição do acervo literário, a organização dos espaços onde as atividades eram desenvolvidas, e também refletir sobre o lugar que a literatura ocupa nos

processos de escolarização da leitura, e identificar as estratégias para a gestão e formação de professores que atuam no projeto.

Pimentel (2011), chegou às seguintes conclusões: os acervos bibliográficos das Salas de Leitura necessitam de uma melhor ordenação no que se refere às categorias literárias, livro do professor e obras de referência determinada pela Secretaria Municipal de Educação da capital carioca; há liberdade de escolha de livros pelas crianças como prática privilegiada de leitura e produção cultural; as condições de trabalho dos professores precisam ainda de mais atenção poder público, uma vez que estes profissionais vivem um processo histórico de desvalorização e precarização.

O trabalho de Aldalea Figueredo dos Santos (2014), intencionou conhecer a cultura e o imaginário de crianças e adolescentes que participam do projeto Sala de Leitura para verificar em que medida os aspectos culturais interferem na dinâmica interna do espaço, bem como, identificar a contribuição para a construção do sentido de leitura, na perspectiva de uma formação para despertar a sensibilidade e a criatividade. Como aporte teórico, Santos se utilizou de estudos do campo da sociologia e da socioantropologia, chegando à conclusão de que a Sala de Leitura investigada se configurava como um espaço poético, de criação que promove o diálogo que respeita as opiniões, e desenvolve a união abordando a leitura como um instrumento de hominização. Neste contexto, o livro aparece mais que um simples objeto, é considerado, segundo a autora, um portal para outra dimensão entre a escola e a vida, a busca de uma educação da e para a sensibilidade.

Além de fazermos levantamento no banco de dados da CAPES o qual nos levou ao encontro com os trabalhos acima citados, investigamos ainda os portais virtuais do Programa de Pós-graduação em Educação das Universidades Estadual do Pará (UEPA) e Federal do Pará (UFPA), e não encontramos nenhum estudo que tratasse sobre o Projeto Sala de Leitura da rede municipal de ensino de Belém. O mesmo resultado foi obtido ao investigarmos o site do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA.

O mapeamento de dissertações e teses revelou que existem poucos trabalhos que discutem a temática *Sala de Leitura* e que estes, se concentram na região centro-sul do país. No entanto, ao procurarmos estudos sobre a escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, encontramos a pesquisa intitulada: “Manifestações culturais do Pará no cotidiano escolar: reflexões sobre as práticas educativas dos professores do Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso” (2017), desenvolvida por Tayanne Cid Costa, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA. O trabalho de Tayanne Cid objetivou analisar as práticas educativas de professores dos ciclos 1 e 2, isto é, 1º ao 5º do Ensino

Fundamental, com o intuito de verificar como e de que forma esses profissionais abordam as manifestações culturais do Pará em sala de aula. Buscou ainda identificar o conceito de cultura defendido pelos professores investigados e descrever as contribuições da cultura regional do Pará no processo educacional. Como se pode confirmar, a pesquisa desenvolvida por Tayanne Cid, não aborda o objeto que pretendemos investigar. No entanto, ao trazer as práticas educativas de professores da Escola Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, se configura como uma fonte para estudo sobre a Escola Liceu.

Considerando a escolha do percurso teórico-metodológico deste trabalho, foi possível organizá-lo em cinco seções. A primeira seção que ora discorreremos, apresenta o encontro com o objeto de estudo, a contextualização do objeto, o problema de pesquisa e o caminho teórico-metodológico. Na segunda seção, trazemos as concepções que compreendem a educação escolar moderna, a educação formal e não formal, e a educação popular. A terceira seção buscou abordar de forma pontual algumas concepções de leitura construídas no decorrer da história, que possivelmente influenciam práticas de leitura ainda na atualidade. A quarta seção, apresenta o *locus* da pesquisa, a Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, bem como alguns aspectos do seu contexto sociocultural. Tem-se ainda nesta seção, o objetivo de descrever como o Projeto Sala de Leitura ocorre efetivamente neste *locus* em sua dinâmica no cotidiano escolar. A quinta e última seção, buscamos analisar as fontes documentais e as falas dos entrevistados em diálogo com as referências bibliográficas a fim de compreender como foram desenvolvidas as experiências de leitura no Projeto Sala de Leitura, assim como, conhecer as ações e as concepções de educação e leitura presentes nas práticas pedagógicas dos profissionais que atuaram direta ou indiretamente no projeto em questão no ano de 2017.

2. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

Nesta seção apresentamos sucintamente os conceitos de educação que subsidiaram a pesquisa nos processos de análise e interpretação dos dados. Inicialmente trouxemos os conceitos de “educação escolar moderna” a partir das contribuições de Émile Durkheim (2011) e de Franco Cambi (1999). Em seguida, apresentamos as concepções de “educação formal e não formal” embasado nos estudos de Jaume Trilla (2008), Maria da Glória Ghon (2014) e Rolando Contreras (1983). Concluimos essa seção com as discussões sobre “educação popular” nos textos de Carlos Brandão e Maurício Fagundes (2016), Moacir Gadotti (1991 e 2003), Paulo Freire (1993) e Nicolás Guevara (2005).

2.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR MODERNA

A educação escolar no contexto da modernidade foi pensada e construída por vários intelectuais, dentre eles, Emile Durkheim (1858-1917). Esse autor apresenta reflexões significativas a respeito dos fenômenos social e educacional, as quais influenciaram diretrizes pedagógicas que estão, em grande parte, relacionadas às ideias educacionais vigentes - sendo que tais reflexões, diretrizes e ideias serão devidamente explanadas de forma breve no decorrer desta seção.

Emile Durkheim construiu sua base teórica sobre educação a partir do diálogo e de reflexões com teóricos clássicos do idealismo e do liberalismo, como Stuart Mill e Emmanuel Kant. Segundo Durkheim, o primeiro teórico entende que a educação compreende:

Tudo o que fazemos por conta própria e tudo o que os outros fazem por nós com objetivo de nos aproximar da perfeição da nossa natureza. Em sua acepção mais larga, ela compreende inclusive os efeitos indiretos produzidos no caráter e nas faculdades do homem por coisas cujo objetivo é completamente diferente: leis, formas de governo, artes industriais e mesmo fatos físicos, independentes da vontade do homem, tais como o clima, o solo e posição local (MIL, 1861 apud DURKHEIM, 2011, p. 43).

Para Durkheim, o pensamento de Mill, configura-se como “fatos bastante díspares que não podem ser reunidos sob um mesmo vocábulo sem dar lugar a confusões” (DURKHEIM, 2011, p. 44). Por isso, o sociólogo propõe que os resultados relacionados à ação das coisas sobre os homens são bastante diferentes dos procedimentos que provêm do próprio homem. Ao afirmar que “ação entre homens pertencentes à mesma faixa etária difere da que os adultos exercem sobre os mais jovens” (DURKHEIM, 2011, p. 45). O autor deixa claro que a ação

dos homens adultos sobre os mais jovens se configura como o fenômeno que ele entende por *educação*. Diante disso, o autor centra sua análise sobre educação na ação do sujeito de maior idade sobre os mais jovens. Esta análise, assim, configura-se como a base nuclear do pensamento durkheimiano para a educação, ou seja, a diretriz fundamental que deverá nortear as experiências educacionais na sociedade.

Nesta perspectiva, a educação como influência dos adultos sobre os mais jovens, segundo Durkheim, advém de um adulto dotado de mais experiência, seja de vida intelectual, seja na vida cotidiana, para ensinar ou inculcar as normas exigidas pela sociedade. Desse modo, o autor não deixa dúvidas de que sua concepção de educação requer um adulto experiente a fim de imprimir nos indivíduos de menor faixa etária as diretrizes de condutas para a vida social.

Ao referir-se às ideias de Kant sobre educação, Durkheim diz que esse filósofo entende que o objetivo primeiro da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição da qual ele é capaz. Para Durkheim, essa concepção idealista de educação não dá conta de responder à natureza orgânica e psíquica do homem, na medida em que esta sofre constantes oscilações. Esse autor entende que tal concepção sobre a educação, ainda que seja desejável, está longe de se consolidar de forma total. Por isso, para ele, o objetivo ideal de educação harmônica e do desenvolvimento das potencialidades humanas, não deve ser considerado objetivo final da educação.

A partir do diálogo com Mill e Kant, Durkheim traz um breve panorama histórico acerca do papel da educação nas sociedades grega, romana e medieval, para situá-la no contexto da modernidade. Segundo ele, nas pólis gregas e latinas, a educação tinha como objetivo ensinar o indivíduo a se subordinar cegamente à coletividade, tornando-se uma “coisa” da sociedade. Em Atenas, a educação buscava formar cidadão de intelectos finos, perspicazes, sutis, amantes da proporção e da harmonia, capazes de gozar da beleza e dos prazeres da pura investigação. Em Roma, por sua vez, a formação objetivava transformar as crianças em homens de ação, apaixonados pela glória militar e indiferentes a tudo o que envolvia as letras e artes. Já na Idade Média, a educação era a cima de tudo cristã. No Renascimento, a partir do século XVI, a educação passa a assumir um caráter mais laico e literário. E por fim, no contexto da modernidade, Durkheim afirmou que a ciência passou a ocupar um lugar privilegiado na sociedade e a educação buscava transformar o indivíduo em uma personalidade autônoma.

Ao assinalar tais contextos educacionais, Durkheim, se contrapõe à ideia de um modelo educacional ideal único, perfeito e universal para todos os homens, uma vez que a

educação se diversificou ao longo do tempo. Para ele, por mais que se insista em defender um modelo universal e único de educação, tal esforço se mostra irrealizável. Isso ocorre, segundo Durkheim, porque cada tempo histórico tem seu sistema modelador de educação, o qual se impõe ao sujeito social, por meio das relações sociais impostas pelo grupo dominante. Nesse sentido, para Durkheim, a educação funcionaria em todos os contextos (quer haja resistências ou não), como um regulador da vida coletiva, tendo em vista que o homem, assim como a educação, são produtos da vida social.

Para o autor em questão, a história da humanidade é feita de acertos e erros que trazem contribuições significativas e podem influenciar a educação moderna, indicando possibilidades de desenvolvimento em profundo nexos relacionais com os fatos sociais, uma vez que quando se estuda historicamente a maneira como os sistemas de educação se formaram e se desenvolveram, percebe-se que eles sempre dependeram da religião, da organização política, do grau do desenvolvimento das ciências, do estado, da indústria, etc. Ao destacar tais aspectos, Durkheim infere que a educação não pode estar desligada das causas históricas, pois, se assim for, a mesma poderá culminar em uma incompreensão. Frente a este aspecto, Durkheim chama-nos a atenção para a ideia de que o indivíduo precisa mais de que um pensar reduzido e uma reflexão individual. Propõe que o homem realize uma observação minuciosa do fato social, que envolve a educação, para que possa melhor compreendê-la e influenciá-la. Enfim, ele considera de total importância a observação cuidadosa do fato social educacional para que se possa ter uma noção do fenômeno educacional e sua influência na sociedade.

Diante do que foi teorizado por Durkheim no sentido de definir um conceito de educação, destaca-se nesse processo a importância do encontro entre adultos e jovens. Tal encontro deve materializar-se em uma ação de inculcação de valores e princípios dos adultos nos mais jovens. A partir dessa premissa, deve-se primeiramente observar que ao longo desse processo educacional existe na sociedade a presença de um sistema educativo que é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Sua singularidade, segundo o autor, firma-se nos valores gerais que devem ser transmitidos via educação às gerações futuras, cuja base pode ser a força da tradição que compõe a cultura de cada sociedade:

Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social à qual elas pertencem. Mesmo quando a sociedade é dividida em castas fechadas umas as outras, sempre há uma religião comum a todos, e, por conseguinte, os princípios da cultura religiosa, que é então fundamental, são os mesmos na faixa inteira da população. Embora cada casta e cada família tenha seus deuses específicos, há divindades gerais reconhecidas por todo mundo, às quais todas as

crianças aprenderam a adorar. [...] Da mesma forma na Idade Média servos, camponeses, burgueses e nobres recebiam igualmente a mesma educação cristã (DURKHEIM, 2011, p. 51-52).

Presume-se que tal singularidade é atestada em todas as sociedades por meio da religião, em que cada segmento social possui e expressa respeito e adoração a sua divindade. Assim, independente de *status* e hierarquias diversas, há uma base educacional comum que se expressa por meio da prática religiosa. Ademais, é possível reconhecer no estudo de Durkheim que o caráter singular do sistema educativo em cada sociedade é atravessado pelo desejo de se construir um ser humano ideal: “[...] cada sociedade elabora certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos” (DURKHEIM, 2011, p. 52).

Nota-se, que esse construto de ser humano ideal comporta tanto as dimensões intelectuais e morais quanto os estados físicos e mentais. Nesse sentido, a educação cumpre um papel de modeladora do sujeito social, a fim de implementar a homogeneidade entre seus membros, inculcando os valores ideais que deverão ser assimilados. Ou, de outro modo, utilizando as palavras próprias do autor, “a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva” (DURKHEIM, 2011, p. 53).

No que se refere ao caráter múltiplo do sistema educativo, observa-se que ele está relacionado à própria diversidade que cada contexto social apresenta. Para ilustrar a referida multiplicidade social, Durkheim oferece-nos um panorama histórico de algumas sociedades. Exemplifica referenciando a sociedade indiana, que é dividida em castas, o que significa dizer que o grupo dos brâmanes não está no mesmo nível social dos sudras; na era medieval havia também diferenças educacionais entre pajens e camponeses. Lembra o autor que a educação do burguês, no contexto das sociedades capitalistas, difere da educação operária. Indaga o autor: “Ainda hoje, não vemos a educação variar com as classes sociais ou mesmo com os habitats? A da cidade não é igual à do campo, a do burguês não é igual à do operário” (DURKHEIM, 2011, p. 53).

Ao expor as diferenças educacionais estabelecidas a partir da posição social representada por cada indivíduo no seio da sociedade, Durkheim sinaliza o problema moral que envolve tal fato, que, na prática, significa formar metodicamente o indivíduo de acordo com sua posição social. Para apresentar a construção do ser social, Durkheim parte da seguinte ideia: esse ser social não se caracteriza como uma construção espontânea, inata. Tal

processo é viabilizado substancialmente pelo viés da ação social educativa, a qual consiste em formar em cada ser humano, esse ser dotado de crenças, valores morais, tradições etc.

Finalmente, mais que desenvolver as potencialidades naturais dos sujeitos, a intenção mais específica do projeto educativo focalizado na reflexão teórica de Durkheim, está na virtude criadora de imprimir na natureza humana um novo ser. No tocante ao interesse estatal pela educação escolar, o autor esclarece que o programa educacional, tanto privado quanto público, deve estar alinhado às suas diretrizes de controle:

Uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela. Pelo contrário, tudo que é educação deve ser, em certa medida, submetido a sua ação [...] o fato de o Estado dever, em prol do interesse público, autorizar o funcionamento de outras escolas além daquelas sob sua responsabilidade direta não implica que ele permaneça indiferente ao que acontece dentro destas instituições. A educação que elas fornecem devem, pelo contrário, ficar submetida ao seu controle (DURKHEIM, 2011, p. 63).

É notável nas ponderações de Durkheim que o referido controle se faz necessário para garantir que o interesse individual sobre o que se deve aprender não esteja acima do interesse público. A não observação deste princípio resulta na intervenção do mesmo por considerar o referido posicionamento uma ameaça ao bom funcionamento da sociedade. Fica subtendido, assim, que tanto uma ação individual quanto coletiva no âmbito escolar que não esteja adequada aos parâmetros estabelecidos pelo controle estatal, implicará em coerção legal, justificada pelo Estado no cumprimento do seu exercício como mantenedor da ordem social.

As reflexões sobre a Educação no contexto da modernidade realizadas por Durkheim e outros teóricos, continuam sendo investigadas e aprofundadas até os dias atuais, por estudiosos desse campo. Entre eles destacam-se os estudos de Franco Cambi (1999), que na obra *História da Pedagogia*, buscou, dentre outras coisas, caracterizar a educação moderna em seus vários aspectos. Cambi assinala que em determinado momento da história há um rompimento crucial que irá de modo consciente lhe conferir uma fisionomia diferente da anterior, provocando alterações substanciais. Entretanto, o autor deixa ver em sua análise que as mudanças implementadas guardam permanências das experiências educacionais anteriores. A ruptura anunciada pelo estudioso neste contexto histórico se dá em contraposição a uma construção medieval de mentalidades promovida pela fé cristã e pelo império, os quais se impunham como legítimas autoridades para controlar a ordem social e cultural (CAMBI, 1999, p.197).

Para Cambi, decorre destes interditos uma sociedade autoritária e resistente às mudanças, já que no contexto medieval destaca-se a negação evidente do exercício da liberdade individual, a qual favorecia os grandes organismos de poder representados pela

Igreja e pelo Estado. Nesse cenário conflituoso e de rupturas, ideológica, política, econômica, religiosa, surge a contraproposta do movimento humanista em vivo enfrentamento à mentalidade do mundo medieval dominante no período. Tal movimento propõe a liberdade individual e social, desprendida e independente da fé cristã. Doravante, segundo Cambi, a cosmovisão que se pautava no teocentrismo desloca-se para uma visão antropocêntrica do mundo. Do ponto de vista da ruptura histórica entre a Idade Média e o surgimento da Modernidade, a educação em sua concepção mais básica passa a ser influenciada e articulada pelo “*projeto das luzes*” (Iluminismo), o qual intenciona dar livre curso ao exercício da razão. Tal paradigma de racionalidade será imperioso em todos os domínios da vida moderna, pois de acordo com Cambi:

Do ponto de vista ideológico-cultural, a Modernidade opera uma dupla transformação: primeiro, de laicização, emancipando a mentalidade – sobre tudo das classes altas da sociedade – da visão religiosa do mundo e da vida humana e ligando o homem à história e à direção do seu processo (a liberdade, o progresso); segundo, de racionalização, produzindo uma revolução profunda nos saberes que legitimam e se organizam através de um livre uso da razão, a qual segue apenas seus vínculos internos (sejam eles lógicos ou científicos, isto é, analíticos ou experimentais), opondo-se a toda forma de preconceito. Será o iluminismo que caracterizará de modo orgânico e explícito este novo modelo de mentalidade e de cultura, [...] com sua oposição a metafísica e seu vínculo estreitíssimo com a ciência [...] Tudo isso implica e produz também uma revolução na educação e na pedagogia (CAMBI, 1999, p. 197-198).

A análise de Cambi nos possibilita perceber o amplo alcance do projeto moderno de sociedade, que vai desde a busca pela superação da interpretação das coisas da vida e do mundo por meio do viés religioso, até a revisão dos saberes a partir de preceitos racionais. Nesse contexto, a educação passa por transformações e, ao modificar-se, expressa uma performance de renovada perspectiva em seu saber e práxis, a fim de responder de um modo diferente e inovador aos desafios e necessidades das novas demandas sociais. Este projeto racional de educação implicará em uma nova mentalidade que reorganizará os saberes a partir dos pressupostos científicos e racionais, e não mais pelas vias do conhecimento metafísico.

A nova visão de mundo arquitetada pela modernidade, segundo o autor, idealizou a construção de um sujeito capaz de ordenar sua vida e intervir na realidade com vistas a transformá-la. Reconhece-se nessa concepção que a educação passa a exercer um papel cada vez mais central, orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade. Apesar de a modernidade ter se empenhado na ruptura com mentalidade medieval encontram-se em sua estrutura ambiguidades a serem superadas. As contradições, segundo Cambi, evidenciam-se na medida em que o Estado enquanto dispositivo das sociedades modernas, impõe-se como protagonista da organização social, produzindo Leis e Normas em conformidade com seu

poder de ação e controle. Cumpre-se afirmar que há um eficiente poder que emerge do Estado intervindo de modo coercitivo no complexo das condições sociais, no intuito de produzir comportamentos padronizados que devem ser seguidos. A esse respeito Cambi afirma que:

O mundo moderno é atravessado por uma profunda ambiguidade: deixa-se guiar pela ideia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação de governo; pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado. Trata-se de uma antinomia, de uma oposição fundamental que marca a história da modernidade (CAMBI, 1999, p. 199-200).

As palavras do autor evidenciam o contraste problemático que perpassa a modernidade marcada por contradições e aporias, que resultam de sua incoerência em relação ao projeto de libertação dos sujeitos e da sociedade como um todo. Denota-se que um projeto moderno traz, no seu bojo de ideias, resquícios de controle aparentado da mentalidade medieval. Como bem alerta Cambi: “A história da educação é um repositório de muitas histórias, interligadas e interagentes” (CAMBI, 1999, p. 200).

A educação, sobre os signos da contradição, se moderniza. A ação educativa com essa nova roupagem irá operar, a serviço do Estado Moderno, o qual nasce da ruptura com a mentalidade metafísica medieval, conforme dito antes. Esta entidade de poder assume o controle da educação, impondo-lhe diretrizes, normas e regras que visam a domesticação e a “docilização dos corpos” para fins produtivos no âmbito social, como atesta a crítica foucaultiana explicitada por Cambi:

O indivíduo é controlado a partir do corpo, mas para tornar dócil, também, e sobretudo, a sua consciência. E esse trabalho complexo e minucioso, é exercido pelas instituições educativas, que são dirigidas pelo Estado e das quais a sociedade, agora, está provida: os hospitais (que curam e “endireitam” os corpos doentes), os manicômios (que controlam os loucos e separam a loucura da razão, livrando a vida social do perigo da desrazão), mas sobretudo as prisões (que reabilitam para a vida social, reeducando os sujeitos inadaptados e transviados), as escolas (que formam todas as jovens gerações e as conformam ao modelo de normalidade e eficiência/produtividade social, além de docilidade político-ideológica) e o exército (CAMBI, 1999, p. 202).

Ao trazer a crítica de Michel Foucault à educação no contexto da modernidade, Cambi nos faz ver que os tentáculos de controle do Estado estendem-se para além do espaço escolar, isto é, os seus domínios alcançam outras esferas também entendidas, no sentido amplo, como instituições educativas, a exemplo de prisões, manicômios, exército, etc. Este projeto moderno nascente exercerá papel importante como modelador das consciências e corpos dos sujeitos sociais. Será fundamental para o Estado no sentido de conter e administrar o ímpeto da sociedade, ajustando aqueles que teimam em se desviar da conduta padrão estabelecida por

meio de regras, diretrizes e leis, garantindo desse modo a normatização social. Por conseguinte, criam sujeitos adaptados, obedientes ao *status quo* em profunda conexão com o poder dominante (CAMBI, 1999).

Pode-se dizer, portanto, que a educação em seu exercício pedagógico moderno, caracteriza-se, em grande medida, como um instrumental cívico e nacional mostrando sua face de boa servidora do Estado. Este propósito educativo, de acordo com Cambi, conduz o sujeito a não perceber com clareza o que se oculta em sua operação acomodadora, conformadora de mentes para aceitar o poder do Estado de modo acrítico. Identifica-se o poder modelador da educação quando esta objetiva em sua atuação calar consciências. Percebe-se nos estudos de Cambi que, em grande parte, a ação educativa esteve para atender aos interesses ideológico-políticos do Estado, isto é, para “fazer o jogo” da dominação. Entretanto, a educação sente-se sempre desafiada a inverter esse jogo já que repousa em sua intenção a busca pela libertação do sujeito social. Nesta trama tensional dialética entre Estado e educação abre-se um abismo de intencionalidades distintas em disputa: de um lado um projeto educativo de emancipação, conscientização e libertação e de outro, um projeto que quer conformar, domesticar, moldar a sociedade:

A modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio: o de emancipação e o de conformação, que permaneceram no centro da história moderna e contemporânea como uma antinomia constitutiva, talvez não superável, ao mesmo tempo estrutural e caracterizante da aventura educativa do mundo moderno (CAMBI, 1999, p. 203).

A análise histórica de Cambi infere, com cautelosa prudência, que a educação moderna é parte integrante da complexa ruptura com o passado medieval, não podendo ser compreendida fora de seu contexto. Entende-se assim, que a educação moderna enseja, em seu ideário, alcançar de modo completo seu objetivo voltado à emancipação social. No entanto, a realidade concreta e complexa marcada por vontades contraditórias e ambíguas torna o processo inconcluso, assim como a própria modernidade (CAMBI, 1999).

2.2. EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

As ideias apresentadas por Jaume Trilla ajudam-nos a compreender melhor a relação educação formal e não formal. Esse autor lança pistas que demarcam historicamente esta questão, partindo da proposição provocativa de Montesquieu (1689- 1755), que afirma a

existência de três modos de se exercer a educação os quais se relacionam e comportam contrastes: “recebemos três educações diferentes, ou contrárias: a de nossos pais, a de nossos mestres e a do mundo. O que nos é dito nesta última contraria todas as ideias das primeiras” (MONTESQUIEU apud. TRILLA, 2008, p.15).

Trilla pressupõe, a partir das ideias de Montesquieu, que a educação não formal sempre esteve no seio da sociedade. Ao pontuar que é a partir do século XIX, que a escola passa a ter um caráter de educação formal, enfatiza que o discurso pedagógico ficou mais restrito a escola, potencializando-a sobre maneira. A partir desse momento, segundo Trilla, houve o desenvolvimento educacional, articulado às necessidades sociais de formação e a aprendizagem, colocando a escola no centro do processo formativo. Entretanto, a escola enquanto uma instituição histórica e formal é apenas uma das maneiras de materializar os processos educativos, pois, como destacou J. Dewey (1859-1952), a escola formal tem grande importância para a educação dos indivíduos. Porém, Trilla ressalta que para esse autor norte-americano, a educação formal deve complementar-se com as experiências da educação não formal, na perspectiva de desenvolver práticas educativas que correspondam à complexidade das demandas sociais, já que a educação formal, por si só, não dá conta de tal demanda, daí a necessidade de recorrer às experiências adquiridas em espaços não formais de aprendizagem (TRILLA, 2008).

O conceito de educação formal em Trilla, que por sua vez é compartilhado por outros autores, é esclarecedor, pois para o mesmo, esta se configura como um sistema educacional que possui uma hierarquia bastante rígida, uma institucionalização devidamente estruturada, e uma graduação cronologicamente linear, que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade. Nesse sentido, a reflexão deixa evidente que este conceito demarca certo território que se convencionou chamar de *educação*. Ressalta-se que educação formal quer em grande medida ser reconhecida como a única produtora de conhecimento válido. Entretanto, Trilha nos coloca o seguinte alerta postulado por J. Dewey:

Costumamos superestimar o valor da instrução escolar diante da que recebemos no curso ordinário da vida. Contudo, não devemos corrigir esse exagero menosprezando a instrução escolar, e sim examinando aquela educação ampla e mais eficiente propiciada pelo curso ordinário da vida, para iluminar os melhores procedimentos de ensino dentro dos muros da escola (DEWEY, 1918 apud TRILLA, 2008, p.18).

O argumento de Dewey, segundo Trilla, explicita a necessidade da educação para a sociedade em todos os seus segmentos e desdobramentos, não cabendo sentimentos superlativos em relação ao valor da educação formal em detrimento da educação não formal.

Destaca-se desta forma uma ponderação crítica em relação aos dois conceitos de educação, haja vista que nenhum deles é neutro, isto é, estão em constantes disputas, tensões políticas e ideológicas de interesses sociais.

A educação não formal enquanto conceito passa a ser estudada mais apropriadamente nas décadas finais do século XX, a partir do reconhecimento da sociedade acadêmica, de que a pedagogia formal, por si só, não seria capaz de dar conta de toda a complexidade da natureza humana e das demandas sociais. Para Trilla, essas mudanças são advindas de uma série de fatores sociais, econômicos, tecnológicos etc., que, por um lado, geram novas necessidades educacionais e, por outro, suscitam inéditas possibilidades pedagógicas não escolares que buscam satisfazer essas necessidades.

Em decorrência desses fatores elencados pelo autor, a educação pedagógica não formal passa a ser apreciada como suporte integrador no âmbito da educação formal escolar. Pode-se inferir que com o apoio da ação educativa não formal, buscou-se responder questões relevantes que dizem respeito, por exemplo, a inclusão de pessoas historicamente excluídas dos sistemas tradicionais, como idosos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outras. As mudanças do mundo do trabalho colocaram-se como outro fator capaz de forçar o surgimento de profissionais que a escola convencional, em sua ação pedagógica não estava em condições de habilitar. Observa-se que motivada pelos desafios sociais, a ação educativa não formal foi alargando-se, desempenhando um papel fundamental no auxílio ao sistema tradicional. Contudo, deve-se salientar que a importância das contribuições dos ambientes não formais de educação para a formação do sujeito, foi até certo ponto, notadamente reconhecida no momento que a educação formal percebeu seus limites e fragilidades no que tange os problemas sociais.

Em busca de melhor fundamentar as discussões que envolvem a educação formal e não formal, Trilla contextualiza historicamente o debate apresentando três estudos que versam sobre os vários problemas concernentes a educação. O primeiro estudo, de autoria de Coombs, "*A crise mundial da educação*", foi publicado originalmente em língua inglesa no ano de 1968, e posteriormente traduzido para o português em 1976. O segundo, "*Aprender a ser*", foi elaborado em 1972, por uma equipe de profissionais coordenada por Edgar Faure, com o apoio da Unesco. O terceiro, um relatório intitulado "*Educação – um tesouro a se descobrir*", coordenado por Jacques Delors, foi também publicado pela Unesco em 1996. Para Trilla essas obras influenciaram consideravelmente o debate sobre a educação, na medida em que trouxeram no seu discurso novas perspectivas para compreender os dilemas educacionais.

Ao discutir conceito de educação não formal, Trilla destacou a seguinte ideia: “a educação é um processo complexo e multifacetado”, que não se restringe no âmbito familiar e escolar. Para ele, além destes ambientes, os processos educativos podem também efetivar-se por outros meios:

Há educação, é claro, na escola e na família, mas ela também se verifica nas bibliotecas e nos museus, num processo de educação a distância e numa brinquedoteca. Na rua, no cinema, vendo televisão e navegando na internet, nas reuniões, nos jogos e brinquedos (mesmo que eles não sejam dos chamados educativos ou-didáticos) etc. ocorrem, igualmente, processos de educação (TRILHA, 2008, p.29).

A compreensão do autor sobre educação mostra-se bastante abrangente, na medida em que ultrapassa a circunscrição de um sistema regado escolar, pois, ele entende que os processos educacionais, situam-se claramente na relação do homem com o mundo circundante. Esses processos são atravessados por influências formadoras, ou deformadoras, de diversos segmentos como político, jornalístico, religioso, lúdico, artístico, etc., estendendo-se às teias interpessoais construídas ao longo do processo histórico-social. Portanto, para o autor, a educação (formal e não formal) não está isolada e imune às influências da sociedade. Tais considerações chamam a atenção para a necessidade de caracterizar com mais nitidez os diversos tipos de educação. Isso culminou com a criação de um conjunto bastante variado de adjetivações sobre educação, as quais são: educação moral, educação física, educação infantil, etc., configurando-se em taxonomias.

Ao fazer referência aos procedimentos taxonômicos, o autor procura situar historicamente o marco epistemológico conceitual dos termos “*educação formal*” e “*educação não-formal*”. Para tanto, destacou a obra “*The world educational crisis*” de Coombs, publicada em 1968. Segundo o autor espanhol, esse livro, em sua essência, evidencia a urgência de se desenvolver formas educacionais diferenciadas do sistema regado tradicional, porém, trouxe também alguns equívocos. Isso ocorreu porque se tentou colocar no mesmo campo hermenêutico conceitos diferentes de educação, conforme esse estudioso enfatiza:

Não resta dúvida, porém de que era pouco funcional uma única expressão designar um campo tão variado como o educacional não escolar. [...] coisas díspares como uma brinquedoteca e a brincadeira espontânea das crianças na rua, ou um programa de alfabetização de adultos e a leitura recreativa de um romance fazerem parte de uma mesma categoria pedagógica (TRILLA, 2008, p 32).

Ao mencionar que ações lúdicas espontâneas realizadas por crianças na rua, estão, para alguns, na mesma condição conceitual de uma brincadeira orientada de uma

brinquedoteca, o autor assinala de forma esclarecedora a falta de entendimento em relação à compreensão do que se poderia designar de “educação não formal”. Na tentativa de elucidar o referido equívoco, Trilla anuncia uma segunda obra de Coombs, produzida em parceria com Ahmed publicada em 1974, intitulada: “*Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*”. Neste texto, os autores sistematizam definições de educação formal e não formal, as quais são apresentadas por Trilla:

A educação formal compreenderia “o ‘sistema educacional’ altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade”; a educação não-formal, “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tantos adultos como infantis” (TRILLA, 2008, p 32-33).

As definições desses autores, segundo Trilla, situa de maneira esclarecedora, a educação formal articulada à aprendizdos adquiridos em ambientes oficiais de escolarização nas diversas fases etárias, das várias etapas da vida dos indivíduos. Por outro lado, a educação não formal aparece como um sistema de intenções pedagógicas também dotado de organização, porém com ocorrência fora dos limites institucionais oficiais. Para Trilla, essa compreensão conceitual encontra-se, em certa medida, bastante conformada e integrada à pedagogia atual. Além disso, tais formulações alimentaram e continuam a nutrir as discussões em torno do tema, ajudando a pensar e repensar caminhos educacionais que se entrecruzam na formação dos sujeitos. A dinâmica dos ambientes de aprendizagem tem contribuído para que o entendimento dos limites entre a educação formal e não formal passem por reelaboraões, e renovações constantes.

Os estudos de Maria da Glória Gohn (2014) vêm contribuindo com a atualização do debate sobre o tema, apontando diferenças e aproximações entre educação formal e não formal. Segundo Gohn, a educação formal tem seu espaço bem determinado e estruturado por programas institucionalizados que especificam seu perfil, tanto de atuação política quanto de aprendizagem, os quais estão prescritos e fundados fora das raízes da realidade dos sujeitos sociais, isto é, os referidos programas não foram pensados com a participação de todos os envolvidos (GOHN, 2014).

A autora nos chama a atenção para o fato de que a educação formal se caracteriza, em grande medida, pela sua estrutura burocratizada, rígida, quase sempre inflexível com tema de estudos pré-determinados sem relação com a vida real dos sujeitos sociais. De forma sucinta, Gohn define educação formal como “aquela desenvolvida nas escolas com conteúdos previamente demarcados” reproduzidos didaticamente através de matérias e disciplinas. De

acordo com ela, é intrínseca à natureza da educação formal, a obediência a normatizações estabelecidas por leis, portarias e diretrizes oficiais superiores que orientam currículo, carga horária de estudo, procedimentos avaliativos, projeto político pedagógico, entre outros. As instituições formais de educação também estão investidas de autoridade para certificar titularidades que deverão ser reconhecidas em todas as instâncias da sociedade.

Ao tecer suas considerações sobre a educação não formal, a autora empenha-se em contextualizar o uso do termo no Brasil. Para Gohn, a terminologia educação não formal foi cunhada e disseminada no decurso dos anos 2000. Nesse sentido, diversas organizações não governamentais e entidades do chamado sistema “S” (SESI, SESC, SENAC, SENAT, etc.) passaram a desenvolver projetos sociais e de capacitação profissional, utilizando a expressão “educação não formal”. Em sua investigação, Gohn identificou que o público atendido pelos referidos projetos sociais e de capacitação era formado por jovens que se encontravam devidamente matriculados na escola formal, mas esta, não oferecia em sua programação curricular conhecimentos diversificados no campo da informática, das artes, do esporte, etc. Por este motivo, as entidades mencionadas passaram a contribuir com as escolas oficiais celebrando parcerias.

A autora em sua reflexão percebeu ainda, que a terminologia anteriormente citada foi utilizada por algumas entidades de modo indevido, isto é, certas empresas reduziram seu significado a projetos voltados para comunidades carentes. Tal reducionismo não cobre o campo conceitual que designa a sua mais precisa atribuição que é, na concepção de Gohn, formar o ser humano de modo integral. Desse modo, a autora, não só critica severamente a associação do termo a programas voltados para atender a população pobre, como expressa seu entendimento de que a educação não formal deve ser compreendida como uma conquista e um direito social para todo ser humano. Nas considerações da autora, a educação não formal, tem como pressuposto fundamental o compartilhar de experiências vivenciadas no espaço-mundo do cotidiano, as quais se vinculam às aprendizagens que possibilitam interação democrática articulada a construção de cidadania.

A ação pedagógica no contexto da educação não formal para Gohn pode revelar um campo multifacetado de atuação como: orientação para a prevenção de doenças; formação sócio-política; capacitação profissional; orientação para o combate ao racismo; preparação para o uso consciente de tecnologias e mídias eletrônicas, etc. Infere-se ainda que a educação não formal pode atuar em processos de autoaprendizagem, além de contribuir de forma específica com as discussões de velhos temas (o preconceito social, a discriminação de

pessoas com necessidades especiais, o uso indiscriminado de drogas, etc.) que continuam em pauta nos dias atuais. Nesse sentido, a autora entende que a educação não formal é:

Um processo sócio-político, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento [...]. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas (GOHN, 2014, p.40).

A educação não formal sob a orientação reflexiva de Gohn constitui-se num processo organizado, sistematizado, com propostas definidas que intenciona formar o indivíduo para a cidadania. Implica em fomentar a emancipação e a conscientização do sujeito, afim de que compreenda sua realidade para melhor posicionar-se diante dela, daí a importância de um aparato crítico que o leve a problematizar a vida em suas muitas dimensões (política, social, cultural etc.). Esta forma educativa abarca, conforme as ideias da autora, variadas ações pedagógicas em diversas áreas do conhecimento gerando saberes também diversificados, promovidos por meio de projetos e programas gerenciados por instituições não governamentais (GOHN, 2014, p.40).

Como se pode observar, tanto Trilla como Gohn, localizam a educação não formal fora da esfera escolar, entretanto a autora mostra-se mais enfática ao sinalizar que ação educativa não formal pode adentrar os espaços dos estabelecimentos oficiais. Para ilustrar seu posicionamento, Gohn lembra que os conselhos funcionam como um espaço de “interação entre a sociedade civil e a sociedade política” (GOHN, 2014, p.41), ou seja, estas entidades comportam representantes tanto do poder público, quanto da comunidade, como mães, pais, líderes comunitários, e etc. Esta participação cidadã é capaz de produzir saberes que, de certo, não constam nos programas determinados pelo currículo oficial.

Para a autora, faz-se necessário destacar que a educação não formal não deve ser tratada como simples complementariedade, uma espécie de apêndice da educação formal. Segundo Gohn, a ação educacional não formal precisa ser compreendida como “diretriz estruturante” capaz de potencializar a educação formal. Portanto, Gohn entende que a educação, nesta perspectiva, apresenta em sua articulação pedagógica, ressonâncias que reverberam no contexto social, fazendo-nos perceber que sua operação transcende o olhar engessado do preconceito em que pese sua contribuição e relevância educativa.

Buscando avançar um pouco mais em nossa compreensão do que seja a educação formal e não formal, identificamos nas concepções de Rolando Contreras (1983) alguns

aspectos de convergência com as ideias defendidas por Gohn. O primeiro aspecto, ressalta que a ação educativa desenvolvida no contexto da educação não formal costuma ser definida de forma negativa em relação a oferecida pela educação formal. No entendimento de Contreras, a literatura especializada caracteriza os programas de educação não formal, como processos de ensino-aprendizagem extraescolares, e instituições e ou organizações que os realizam, como entidades discretas de capacitação dos adultos. As palavras de Contreras expressam notadamente sua crítica às abordagens dos que referenciam o trabalho realizado no campo da educação não formal. Percebe-se que as instituições que promovem ações pedagógicas em espaços não escolares ao serem tratadas como “entidades discretas”, são sutilmente subestimadas em sua capacidade formativa (CONTRERAS, 1983, p.25).

Outro aspecto de aproximação entre Contreras e Gohn tem a ver com o olhar crítico sobre a educação formal no momento em que esta, se configura em programas de conteúdos rígidos que não dialogam com a vida real dos sujeitos sociais. Ou, de outro modo, os estudiosos convergem no posicionamento de que a educação, independente da modalidade, precisa estar a serviço da cidadania contribuindo com processos de humanização, emancipação e libertação dos sujeitos.

Nesse sentido, o delineamento crítico de Contreras, se acentua na medida em que aprofunda sua reflexão teórica de que não poderá existir transformação substancial na estrutura de base do paradigma da educação formal, enquanto este não se mostrar inclinado a desenvolver um projeto educacional popular comprometido com a instauração de processos de emancipação social. De um modo geral, ao reconhecer que a educação se constitui em um campo de disputa ideológica e política de poder, o autor deixa ver que é por meio dela que os indivíduos constroem uma certa compreensão da realidade, sem de fato atentar para normas e valores que internalizam de forma acrítica. Para Contreras, o que caracteriza, no sentido estrito, a educação como processo social, é a forma como os grupos dirigentes de uma determinada sociedade organizam e sistematizam as situações de aprendizagem para conformar a consciência e o comportamento dos sujeitos educáveis (CONTRERAS, 1983).

A consideração do autor nos possibilita pensar que a finalidade objetiva da educação oferecida pela escola formal é moldar, organizar e manter uma dada sociedade de acordo com as diretrizes daqueles que detém o poder. Olhando por esta perspectiva, o sujeito social é induzido a não perceber a condição de opressão em que sua vida está mergulhada, daí porque o autor assinala a necessidade de se implementar, pelo viés da educação não formal, processos de aprendizagem que despertem a indignação crítica em favor da não conformação dos grupos oprimidos à realidade imposta pela classe dominante. Com esse posicionamento, o autor

enseja mostrar que existem obstáculos a serem superados para que se materialize um projeto de ação educativa transformadora, uma vez que a educação formal, enquanto um processo histórico-social, busca padronizar e modelar consciências e comportamentos, impossibilitando o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã, para garantir emancipação e humanização.

Nesta perspectiva, para Contreras, um programa de educação não formal, deve ter como conteúdo base, a promoção da prática social e da organização dos indivíduos das classes populares. Com isso, sustenta o autor que o processo cognitivo de aprendizagem embasado na participação ativa, em mútua ação com a educação popular, deverá voltar-se para a libertação dos grupos sociais oprimidos. Tal proposta visa, segundo Contreras, a participação ativa dos sujeitos populares no enfrentamento ao controle do poder dominante que se manifesta no âmbito político, social, econômico, cultural, enfim, nas várias dimensões da vida.

Diante disso, entendemos que a concepção de educação não formal de Contreras, em sua estrutura formativa deverá atuar decisivamente em favor da garantia das necessidades inalienáveis do ser humano como o direito à liberdade, a emancipação e a participação democrática, com vistas a transformar sua condição social desumanizadora. Fica entendido também, que o programa da educação não formal sob o ponto de vista de Contreras, precisa contar com os seguintes conteúdos: fomentação do desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva para a ação política; promoção de valores e comportamentos mais solidários e associativos; mobilização de todos os sujeitos populares na ação de transformação da realidade opressora de dominação. Isso articula a ideia de educação não formal à concepção de educação popular defendida pelo autor:

Educação não formal é: uma modalidade do processo educação/organização popular que tem como particularidade procurar que os grupos e subgrupos populares se organizem a partir da busca de soluções imediatas a seus problemas e necessidades e procurar que, através de uma participação autogestionada estes grupos vão adquirindo os instrumentos produtivos e sociais que lhes permitam elevar e melhorar a sua qualidade de vida (CONTRERAS, 1983, p. 34).

A conciliação desses conceitos (*educação não formal e educação popular*) de acordo com o autor deixa ver que é imprescindível a participação dos sujeitos populares nas decisões dos processos político-pedagógicos das suas realidades concretas para se conseguir dar respostas mais rápidas às necessidades dos que se encontram em condições desfavoráveis na estrutura social (CONTRERAS, 1983, p. 34).

Esses apontamentos, em linha gerais, sobre *educação formal e não formal* na perspectiva dos estudiosos aqui pautados (Trilla, Gohn e Contreras), trazem relevantes e

esclarecedoras contribuições para se pensar na contemporaneidade, a relação educação escolar e não escolar e as suas múltiplas possibilidades.

2.3. EDUCAÇÃO POPULAR

O conceito de *Educação Popular*, forjado na contemporaneidade, de acordo com Carlos Brandão e Maurício Fagundes (2016), está relacionado ao período pós-segunda *guerra mundial*, no contexto chamado de “*guerra fria*”, que envolveu duas grandes potências mundiais: União Soviética e Estados Unidos da América. Nesse cenário, havia uma disputa pela hegemonia do espaço geopolítico e ideológico global. Nesses confrontos, tinha-se de um lado o bloco socialista composto pela União Soviética, Cuba e China. Do outro, o bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos. Nesse contexto, os autores apontam que essas disputas colocaram em evidência problemas latentes de ordem social no mundo, como o analfabetismo, o desemprego, a saúde, a pobreza, enfim, a insatisfação social generalizada (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

No Brasil, a elite política se posicionou a favor dos Estados Unidos, a fim de garantir a manutenção do seu poder, o que acirrou as tensões no campo político, cultural e social, provocando reações de intelectuais e lideranças ligadas aos movimentos populares, fazendo surgir várias manifestações nesse sentido, como o Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961, criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio do governo federal. Esse movimento educacional, segundo Brandão e Fagundes, articulava ações educativas por meio de escolas radiofônicas, direcionada às classes desfavorecidas das zonas rurais das regiões norte, nordeste e centro-oeste. Os autores destacam ainda, as ações educativas desenvolvidas no Brasil pela UNESCO, através do seu programa educacional voltado para os povos subdesenvolvidos realizados entre os anos de 1947 a 1950. Cabe ressaltar que esses projetos educacionais tinham como foco desenvolver um processo educativo baseado em três proposições: Ler, escrever e calcular (BRANDÃO, FAGUNDES, 2016, p.91).

Nesse contexto, surge no Brasil, um movimento de educação popular liderado por Paulo Freire, que, segundo Moacir Gadotti (1991) demonstrava um pensamento crítico em relação à educação desenvolvida no Brasil, principalmente aos programas de alfabetização, que surgiram a partir dos anos 1940. De acordo com Gadotti, foi a partir da experiência de Paulo Freire como professor e depois diretor do setor de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), que Freire percebeu que a educação oferecida ali atendia interesses

patronais e objetivos assistencialistas, não expressando, portanto, disposição para promover uma educação reflexiva, crítica com vistas a contribuir com o processo de emancipação da classe trabalhadora, ao contrário, visava tão somente instrumentalizar tecnicamente o sujeito social para atender a necessidade da lógica do mercado capitalista.

Ainda segundo Gadotti, Freire deu-se conta também que o projeto de alfabetização do SESI não buscava incorporar o valor social, cultural, político e histórico da realidade concreta dos sujeitos. Portanto, tal perspectiva educativa não poderia levar em consideração uma formação integral do sujeito social porquanto se reduzia a uma prática pedagógica alienante, assentada nos pressupostos de uma educação tradicional. Assim, Freire deparou-se com a impossibilidade de instaurar uma nova perspectiva educacional nos meandros da estrutura organizativa da classe empresarial (GADOTTI, 1991).

A partir desse momento, Paulo Freire passou então a investir grande parte de seu tempo e conhecimento, acumulado ao longo de sua vida, na organização de espaços em que se pudessem desenvolver experiências educativas comprometidas verdadeiramente com as classes oprimidas. Decorre desse período o nascimento dos *Círculos de Cultura*⁶. Sobre esses referidos círculos, Francisco Weffort, na introdução de uma recente edição da obra de Paulo Freire intitulada “Educação como prática da Liberdade”, tece a seguinte consideração: “o ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem” (WEFFORT, 2018 apud FREIRE, 2018, p, 13).

Esse contexto histórico brasileiro fez nascer outro modo de conduzir processos educativos mais favoráveis à emancipação e libertação dos sujeitos das camadas populares. As experiências vivenciadas nos Círculos de Cultura configuraram-se como um dos pilares da concepção de educação popular freireana, a qual apresentaremos a seguir de forma sucinta destacando seus princípios basilares. O primeiro ponto importante a ser destacado na busca por uma compreensão conceitual do que seja educação popular na concepção de Paulo Freire⁷ está diretamente vinculada à ideia da relação entre educação e vida política:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do

⁶O círculo de cultura, segundo Gadotti (1991, p.147, 148), é uma unidade de ensino que substitui a escola tradicional. É formado por um grupo de pessoas que se reúnem para discutir seu trabalho, a realidade local e nacional, sua vida familiar e etc., Nele, não há lugar para o professor tradicional (“bancário”), que tudo sabe; nem para o aluno que nada sabe. Assim, ao mesmo tempo que aprende a ler e a escrever, o educando aprende a “ler”, isto é, analisar sua prática e atuar sobre ela.

⁷A conversa de Freire com Nogueira (1993) registrada na obra “Que fazer – Teoria e Prática em Educação Popular.

poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE, 1993, p. 19).

Para Freire, a educação como ato político deve resultar em uma mobilização consciente para uma prática de intervenção diante das demandas sociais e de enfrentamento das forças ideológicas e políticas exercidas por grupos sociais detentores do poder, que negam aos sujeitos oprimidos direitos legítimos e inalienáveis como ser humano. Nesse sentido, compreende-se que não há neutralidade na ação educativa, isto é, todo ato educativo traz em si posicionamentos e intencionalidades políticas em favor de uma determinada classe ou grupo social. Importa salientar na perspectiva de Freire, que o educador popular necessita ter clareza do poder da ação educativa, a qual deve estar inter-relacionada com o compromisso de transformar, reinventar a vida social sob a orientação das classes populares. O ato educativo popular, portanto, implica no diálogo e no enfrentamento da realidade opressora, negando-se a reproduzir a lógica do poder autoritário e coercitivo hegemônico, bastante comum na estrutura da educação moderna tradicional. Nesse sentido, a educação como prática política, implica na expressão de gestos concretos em favor da libertação dos sujeitos e na transformação profunda da realidade social (FREIRE, 1993, p. 19-21).

Outro aspecto a ser considerado na proposta freireana de educação popular diz respeito à sua forma muito particular de organizar os saberes. Indo na contramão da educação tradicional, a educação popular não prescreve um programa, pois sua base cognitiva é inventada pela vida do povo. Ou, de outro modo, os saberes e temas de estudo nascem do diálogo e da relação vivencial do educador com o povo e sua realidade concreta. Como enfatiza Freire: “Não há um programa, inexistente nessa pedagogia um programa preestabelecido de conteúdo a serem estudados”. No entanto, segundo Freire, essas pessoas se ensinam umas às outras, “elas se medem” em atos grupais de conhecimento (FREIRE, 1993, p. 19-21).

A partir dessas considerações, depreende-se que cabe ao educador popular dialogar com os sujeitos na perspectiva de construir caminhos que possibilitem a reflexão crítica do mundo e a conscientização da necessidade urgente de lutar por uma sociedade mais solidária e menos desumana. O educador popular em parceria com os educandos devem buscar saídas para superar o estado de subalternidade, humilhação e opressão, imposta por aqueles que detêm o poder. Além disso, o educador precisa ser um articulador de convivências criativas capazes de nutrir utopias como força propulsora de uma educação política capaz de alargar o senso crítico em relação às várias opressões existentes no campo social, econômico, cultural e ideológico (FREIRE, 1993, p. 21-23).

Outro aspecto da educação popular freireana, merecedor de destaque, refere-se categoricamente à “*pedagogia da pergunta*”. A pergunta como princípio reflexivo, segundo a ótica de Freire, não permite que o pensamento fique circunscrito ao mero consumo de respostas sem a devida problematização, sem a exploração daquilo que a pergunta oferece de curiosidade. Ele afirma que a pergunta se constitui como um elemento fundamental para o exercício da pedagogia popular, também porque ela implica em observação e ação crítica não favorecendo atitudes passivas diante das necessidades reais. Em outras palavras, o lugar da educação popular não poderá se configurar como um ambiente em que os sujeitos irão simplesmente consumir respostas prontas e definidas sobre suas inquietações, hesitações, curiosidades a respeito da própria vida e do mundo (FREIRE, 1993, p. 35).

Outra característica da educação popular de Freire que atravessa todo seu trabalho refere-se à *linguagem* utilizada na construção de conceitos e nos diálogos com os grupos populares. O educador precisa ter sensibilidade para não deixar que sua variante linguística, muitas vezes técnica, acadêmica, formal, se imponha como barreira comunicativa com os grupos populares. Seguindo em outra direção, esse profissional deve se permitir a aprender e valorizar a beleza da linguagem do povo na perspectiva de facilitar processos de comunicação e aprendizagem, Freire argumenta:

Temos um comando manso sobre a linguagem (sobretudo a escrita). Se não temos esse comando manso sobre a linguagem, há o risco de nos fazermos formais e impessoais. Ou seja, o uso da linguagem já é ato de conhecimento na medida em que ela favorece ou distancia nossos mergulhos dentro das práticas da luta popular (FREIRE, 1993, p. 36).

Há nesses argumentos dois movimentos pendulares fundamentais a serem feitos pelo educador comprometido com a luta do povo. Primeiro, deve antever com clareza o perigo de se fechar na formalidade e impessoalidade por meio de seu modo de articular e interagir com a cultura popular através do uso de uma linguagem forjada no mundo acadêmico. Depois, precisa atentar para o fato de que a arrogância linguística tende a construir muros capazes de impossibilitar uma maior e melhor compreensão sobre o que o povo verbaliza a respeito de seus anseios, de seu universo social cultural e político. Por isso, o educador necessita saber contextualizar sua ação pedagógica e fazer o movimento pendular do “ir e vir”, isto é, deve mergulhar na cultura popular e emergir da mesma a fim de buscar outro horizonte de compreensão de forma que estreite a convivência e a troca de experiências e de saberes. Isso porque os trabalhos desenvolvidos por Freire com diversos setores populares, revelou que a dificuldade de “entendimento” desses sujeitos, tem menos haver com a complexidade dos

temas e teorias e mais com a variante de linguagem utilizada pelo educador no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1993, p. 36-38).

A ótica crítica de Paulo Freire chama-nos a atenção para a relevância de mais um princípio fundamental e norteador da ação educativa popular: a relação intrínseca entre teoria e prática. Para Freire, essas duas dimensões do trabalho educativo devem caminhar juntas. Na ocorrência de rupturas indevidas, ao longo do processo, inevitavelmente a teoria e a prática perderão substancialmente o sentido que tem para a ação educativa e para a vida em sociedade. Por isso, segundo Freire, devemos aprender a não separar o *ato* do *saber*, a não romper *pensamento* da *ação*, para não estragarmos a teoria, tendo em vista que toda vez que ocorre esse tipo de rompimento, há um rompimento “Entre”, e com isso, se perde em praticidade, tornando-se uma espécie de “*papagaio falador*” de teorias, mas teorias menos densas. Freire entende que não se deve aceitar a separação entre conhecimento e ação, “ato e saber”. Tais esclarecimentos nos permitem inferir que caso ocorra separação entre atitude e pensamento, entre que o se diz e o que se faz, ou seja, entre teoria e prática, elas tendem a se degenerar em demasiadas confusões de entendimento. Dessa forma, a teoria torna-se mera reflexão esvaziada de sentido e a prática perde sua coerência social (FREIRE, 1993, p. 37).

As questões levantadas por Freire que evidenciam a necessidade de ação e pensamento caminharem juntos, expressando gestos, palavras e sinais diversos, evidenciam o perfil do educador popular. Para tanto, sua práxis precisa ser dotada de uma preocupação dialógica para construir com o saber da cultura popular o projeto social que seja favorável às exigências demandadas pelos excluídos. Nesse contexto, o educador popular, se educa educando, por estar imbuído de disposição e compromisso para ouvir e perceber de forma sensível histórias, emoções, olhares, para juntos, educador e educandos, articularem ações educativas que se coloquem no enfrentamento dos problemas sociais (FREIRE, 1993, p. 38).

O educador popular entendido nos princípios freireanos tem como propósito construir a mobilização social, a conscientização para a libertação. É nesse sentido que a educação popular tem como objetivo promover a consciência crítica e problematizadora, por meio do estímulo à convivência participativa e questionadora. Para tanto, essa ação educativa deve prescindir da convencional postura tradicional domesticadora a qual impede o processo de libertação dos oprimidos. Freire insiste no processo dialógico como um dos instrumentos indispensáveis a prática educativa popular. Entende-se com isso, que o educador necessita de humildade para reconhecer suas limitações e buscar flexibilidade que o ajude a rever seus conceitos e valores. Por quanto, sabe-se que no desdobramento do processo educativo popular, há desafios a serem vencidos, uma vez que existe o tempo necessário para que a

maturação da ação educativa se consolide materializando-se na transformação do sujeito social (FREIRE, 1993, p. 45-53).

A educação popular defendida por Paulo Freire influenciou e continua a inspirar pensadores comprometidos com projetos educacionais no Brasil e em outros países do mundo, os quais vêm contribuindo significativamente para implementar um projeto contra hegemônico de educação. Nessa direção, Nicolás Guevara (2005) aponta que a educação popular é reconhecidamente relevante como ferramenta para se trabalhar as bases norteadoras de uma pedagogia crítica libertadora que incida no contexto social, político e cultural, a fim de possibilitar processos de humanização. Cabe especificar que, segundo a ótica de Guevara, a educação popular não quer somente representar o sujeito a qual se destina, mas a intenção social política que propõem. A partir desses pressupostos, há pontos que demarcam e são necessariamente iluminadores como motivação pedagógica popular, como as experiências de formação para uma cidadania ativa e participativa dos sujeitos sociais (GUEVERA, 2005).

Diante desses aspectos, Guevara “lança luzes” sobre alguns elementos que fazem parte da cosmovisão da educação popular: o contexto e a prática como referência; o reconhecimento do sujeito como um ser capaz de provocar mudanças no âmbito da sociedade e, articulação entre o pedagógico e o político. Esses componentes são partes da intencionalidade social e política emancipadora, pois permitem desnudar que o ato educativo não é neutro e sua operação é fundamental para veicular um claro posicionamento em consonância com a realidade dos sujeitos populares. Guevara explicita, em seu estudo, a preocupação com o perigo de um componente sobressair-se sobre os demais, pois isto implicaria numa desestruturação na proposta educativa.

Interessante notar ainda, que Nicolás Guevara mostra-se um intelectual atento aos rumos da educação popular na América Latina. Para ele a ação educativa nesse campo, vem se realizando com tônicas diferenciadas dependendo das organizações e entidades que a promovam:

A educação popular desenvolve-se com ênfase diferentes, segundo os grupos políticos, sociais e eclesiais que a impulsionam: setores de esquerda partidária, comunidades eclesiais de base, instituições de pesquisa e educação, que assumem esta perspectiva de formação com matizes próprios de diferença. Mas todas estas vertentes tinham como fundo a proposta de Freire (GUEVERA, 2005, p.219).

Guevara identifica em sua investigação, nuances diferenciadas da ação educativa, entretanto reconhece que todas, independente das diferenças, seguem princípios oriundos da matriz freireana, a qual compreende alguns dos seguintes aspectos: ação educativa popular exige compromisso e tomada de posição ao lado das classes marginalizadas; a construção do

conhecimento deve partir das necessidades reais dos sujeitos; mais relevante do que o domínio de metodologias é a clareza da opção política por parte do educador (GUEVERA, 2005, p.220).

Guevara traz ainda, uma síntese das características da educação como uma prática centrada na realidade concreta, do mundo dos sujeitos, dos setores populares; é um processo sistematizado e investigativo que compõem crítica, dúvida, análise e atuação; propõem uma leitura crítica do caráter injusto da sociedade e do papel que tem a educação na sua reprodução; percebe os sujeitos populares como protagonistas do seu próprio aprendizado e atores da sua emancipação; explicita o conflito social; dá ênfase nos processos de aprendizagem e não nos resultados (GUEVERA, 2005, p.221).

Guevara apresenta ainda considerações sobre Educação Popular como uma pedagogia voltada a prática e a ação transformadora; a prática como base geradora de pensamento; uma permanente crítica do contexto; ação educativa com posicionamento e intencionalidade social e política emancipadora; o diálogo e o conflito como fatores constitutivos de processos democráticos; o gosto pela curiosidade, mediado pela pedagogia da pergunta, revalorização dos valores éticos do ser humano universal (GUEVERA, 2005, p.221).

Pode se dizer em linhas gerais que estas foram as contribuições apresentadas por Guevara, em sua exposição, para a compreensão da proposta pedagógica no campo da educação popular, deixando em aberto, outras possibilidades. Nessa mesma direção, Moacir Gadotti (2003) buscar elucidar a educação popular situando-a, porém, no contexto da escola pública estatal, ou como ele mesmo a denomina “escola pública popular” (GADOTTI, 2003, p.163).

Em seu estudo Gadotti (2003), identifica críticas que expressam dois sentidos opostos os quais estão relacionados à escola pública popular nas últimas décadas do século XX no Brasil. O conservadorismo em sua base conceitual prioriza uma escola pública burguesa favorável à manutenção do *status quo*. Tal posição considera os ensinos privado e público como duas modalidades antagônicas que se excluem mutuamente. A posição progressista, por sua vez, defende uma escola pública não burguesa criada e mantida pelo Estado sob o controle da sociedade civil. (GADOTTI, 2003).

Para Gadotti, a histórica de notória precariedade da educação pública no Brasil, amplia a responsabilidade do Estado com a sociedade como um todo. Dessa maneira, o autor posiciona-se declaradamente em defesa da escola pública mantida pelo Estado, porém controlada pela sociedade civil. No tocante a sua compreensão de Estado, é oportuno destacar algumas questões relevantes. A primeira refere-se àqueles que não acreditam na possibilidade

de construção de um Estado democrático, porque entendem que o Estado sempre será autoritário. Por conta disso, muitos educadores acabam aderindo a postura de desobrigar o Estado de exercer seu papel de mantenedor da educação, e endossam, por outro lado, o argumento do ensino empresarial alicerçado na lógica do lucro. A segunda questão refere-se ao Estado na perspectiva gramsciana, que não o concebe sem a participação ativa e crítica da sociedade civil. Visto sob esta ótica, o Estado compreende a forma democrática em que a sociedade política e a sociedade civil encaminham as ações, mantendo uma “unidade de contrários, não necessariamente antagônicas” (GADOTTI, 2003, p. 164-165).

Nesse sentido, alerta Gadotti que a transformação de um Estado autoritário burguês em um Estado democrático não será uma dádiva dos que detém o poder, mas uma conquista das classes populares. Portanto, para o autor, as bases fundamentais da educação popular no contexto da escola pública estatal requerem que a educação (enquanto território político e ideológico em disputa) seja comandada pela sociedade civil organizada, para que assim possa cumprir seu papel indispensável na construção da soberania popular e na consequente emancipação da sociedade como um todo (GADOTTI, 2003).

Nesse contexto, Gadotti postula um conceito de educação pública popular que expresse em sua significação a valorização da vida e das experiências cotidianas dos sujeitos sociais. Tal diretriz tem como intencionalidade uma escola pública de tempo integral para alunos e professores, o trabalho associado ao lazer e abolição do trabalho infantil, o qual só poderá ser formativo se tiver articulado com a escola. Diante disso, a educação pública popular caracteriza-se por fomentar transformações sociais, tendo em vista o fortalecimento da sociedade civil que integra as diversas categorias de educadores e trabalhadores ligados pelos serviços públicos e educacionais. Desse modo, pode-se evitar a fragmentação da educação pública – intenção decorrente da prática burguesa. Ademais, a educação pública popular oferecida pelo Estado deverá incorporar em sua estrutura as orientações socialista e democrática devendo ser crítica, criativa, gratuita e universal, de livre acesso a todos (GADOTTI, 2003).

As considerações tecidas pela análise crítica de Gadotti deixam ver que a educação pública popular no contexto do ensino estatal não pretende ser uniformizadora, modeladora de comportamentos e consciências. Busca-se, nessa proposta, a construção humanizadora de uma escola “alegre, competente, científica”, vocacionada para ser centro irradiador da cultura popular sensível as demandas sociais das camadas populares (GADOTTI, 2003, p.178).

Diante do exposto, percebe-se que a educação popular em sua elaboração, continua a contribuir para se pensar outro projeto de vida a partir dos marginalizados e excluídos da

sociedade global de forma a construir resistências, não só à educação tradicional e autoritária, mas também, de um modo mais amplo, ao modelo hegemônico de organização do mundo. Isso implica apontar o processo de globalização que em sua articulação ideológica e política neoliberal impõem ao mundo diretrizes coercitivas que atendem à lógica do mercado capitalista perverso e excludente. Nesse sentido, os estudos de Marco Raul Mejía (2005), são significativos porque destacam as lutas contra hegemônicas dos diversos segmentos populares na América Latina, que mesmo sofrendo os ataques das organizações financiadas pelo capital, “seguiram praticando a educação popular como forma de resistência ou de construção alternativa de poder e contra a hegemonia das formas dominante na sociedade” (MEJÍA, 2005, p. 211-212).

A educação popular, nesse sentido, configura-se como um movimento de oposição ao poder hegemônico capitalista, articulando em sua base teórica uma permanente e renovada crítica ao contexto global, já que a ação educativa popular neste cenário nasceu da indignação social por conta dos processos de desumanização histórica e do sofrimento dos povos latino-americanos. Desse contexto, depreende-se que ser um leitor atento da realidade e indignar-se ante as injustiças, não basta para que ocorram transformações profundas na sociedade. Requer também a organização e o engajamento social e político dos grupos sociais explorados e oprimidos, no intuito de dignificar sua existência e reverter a condição de exploração, humilhação e de negação de direitos (MEJÍA, 2003). Diante disso, o projeto educacional popular, é reconhecido como um direito, e nunca como um produto mercadológico à serviço de organizações financeiras, como bem defendeu Oscar Jará Holliday:

Hoje, perante a proposta dos organismos financeiros internacionais e ante o discurso neoliberal predominante baseado em uma “racionalidade instrumental”, a educação é vista como uma mercadoria com a função de contribuir e qualificar os recursos do “capital humano”, para que nossas sociedades enfrentem com sucesso os desafios da competência e da inovação. Contudo, desde o campo da educação popular afirmamos, pelo contrário, que precisamos de uma educação que contribua para mudar o mundo, humanizando-o, transformando as relações autoritárias de poder. Uma perspectiva a partir da qual se busca formar as pessoas: mulheres e homens, meninas e meninos, como sujeitos críticos de transformação, com a capacidade de influir nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais, com uma visão de racionalidade “ética e emancipadora” (HOLLIDAY, 2005, p. 244).

Diante do exposto, entendemos que a ação pedagógica na perspectiva da educação popular, em sua dinâmica organizativa e de trabalho não se limita a tão somente compreender e interpretar a realidade opressora. É preciso também, desencadear processos de intervenção sobre a realidade e de emancipação do oprimido, garantindo-lhe o direito de protagonizar seu projeto de vida negado pelo sistema excludente global capitalista. Finalmente, ratifica-se que

a educação popular, em sua concepção e ação política visa a transformação das relações sociais em conflito e lança pistas para uma convivência dialogal e para a construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática.

3. CONCEPÇÕES DE LEITURA

A leitura, como sabemos, caracteriza-se por ser uma atividade complexa que envolve múltiplos entendimentos. Por se configurar como uma atividade bastante desafiadora que tem implicações profundas na vida dos sujeitos sociais, vem há tempos despertando interesse de pesquisadores de várias regiões do País e do mundo, que vem se materializando tanto em publicações, quanto pela quantidade de eventos voltados para discutir o assunto como simpósios, seminários, colóquios, congressos, jornadas entre outros.

Toda essa mobilização em torno do debate sobre o ato de ler sugere o reconhecimento da importância cada vez maior que esta ação tem tomado na contemporaneidade. Considerando que não pretendemos neste texto alcançar toda diversidade de estudos e visões sobre o tema leitura, buscamos apenas apresentar de forma breve algumas concepções de leitura que subsidiaram este estudo, os quais são: *Perspectiva estruturalista*, *Perspectiva subjetiva* e *Perspectiva freireana*.

3.1. PERSPECTIVA ESTRUTURALISTA

Quando se discute o tema leitura na perspectiva estruturalista, dentre os intelectuais mais citados, está Ferdinand Saussure (1857-1913)⁸, cujos trabalhos fundamentaram os estudos da linguística moderna.

Segundo Mary Kato (1985), a visão estruturalista de leitura alicerça-se no entendimento de que a significação do texto se encontra imersa nas palavras, nas frases mantendo dependência direta com a forma. Infere-se que este paradigma pressupõe o ato de ler como um processo estritamente mecânico de decodificação de letras e sons. Tal decodificação leva o leitor a processar seus elementos composicionais por meio de um modelo hierárquico que obedece a sequências iniciadas pela identificação de unidades menores (letras e sílabas) passando seguidamente pelo reconhecimento de unidades maiores como palavras, frases, etc. restringindo-se ao reconhecimento de estruturas para se chegar no sentido.

⁸ Linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi autor obra “*Curso de Linguística Geral*”, publicada por seus alunos em 1916. Tal obra teve grande repercussão no mundo acadêmico tornando-se referência no século XX para vários estudos nesse campo. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/estruturalismo-quais-as-origens-desse-metodo-de-analise.htm?tipo=0>>

Para Kato (1985), neste modelo o texto tem vida própria diante do contexto e o itinerário de leitura faz a informação transitar de baixo para cima, isto é, do texto para o leitor cabendo a este captar passivamente o conhecimento presente. Em outras palavras, esta concepção apoia-se na ideia de que o texto é detentor, o dono da significação de tal modo que o sujeito-leitor não exerce nenhuma outra posição a não ser de decodificador induzido a manter-se linearmente na superfície das informações e das ideias.

A autora alerta que esta concepção de leitura compreendida como um exercício de reconhecimento de formas, estruturas e palavras recai comumente em atividades que colocam em primeiro plano o reconhecimento de unidades do texto, a supervalorização do uso do dicionário na busca de significados, etc., fato que, segundo Kato, observa-se em diversas propostas pedagógicas condensadas em materiais didáticos que tendem, por exemplo, a priorizar o ensino engessado de gramática. Desse modo, é possível inferir que o leitor eficiente seria aquele capaz de recolher as informações e conteúdos previstos no texto realizando apenas uma decodificação.

Nessa mesma direção, Terezinha Costa-Hübes (2010) chama a atenção para a preocupação excessiva com a decodificação e com o reconhecimento da forma e da estrutura textual. Isso, segundo ela, é reflexo de um ensino de leitura orientado por uma concepção de língua estruturalista de base saussuriana. Por isso, a autora sustenta que “ler, nesse caso, significa decodificar, reconhecer o sistema linguístico, a formatação do texto”, por isso o “foco da leitura recai para o texto enquanto materialização da língua” (COSTA-ÜBES, 2010, p.249).

Ao realizar estudos sobre os livros didáticos, Costa-Übes identificou como reflexo desta acepção de leitura diversas atividades de interpretação que se encerravam em questões, como: “qual o nome do texto?”, “Qual o nome do autor?”, “Quantos parágrafos tem o texto?”, “Quantos períodos formam o segundo parágrafo?” “Quem são os personagens da narrativa?”, “O que o personagem X disse ao personagem Y? Portanto, fica evidente, nesse tipo de proposta de leitura, que o leitor não possui autonomia para fazer inferências sobre as ideias que o texto traz. Dito de outro modo, sua responsabilidade restringe-se a identificar e colher as informações contidas no texto.

Os estudos de Wilson Leffa (1996), apresentados em sua obra “*Aspectos da leitura*” alinham-se em grande medida às ideias de Kato e Costa-Übes, trazendo contribuições para compreendermos a ação de ler sob a ótica estruturalista. Segundo Leffa, a ideia da leitura como um processo que ocorre por meio de sinais linguísticos, configura-se como a mais comum entre as demais. Nesse sentido, quando falamos em leitura, a primeira ideia a emergir

tem ligação com a imagem de um texto escrito. Também quando tratamos sobre as dificuldades relacionadas à leitura no âmbito da educação básica, onde se observa expressões do tipo “*os alunos não leem!*”, referimo-nos normalmente às experiências com material bibliográfico.

A leitura delimitada a este campo compreende a ação de ler tão somente como uma mera extração do significado do texto escrito já que o mesmo encontra-se nele submerso, cabendo ao leitor tão somente a tarefa de realizar a referida exploração. Nessa perspectiva, o texto escrito ocupa, segundo Leffa, uma centralidade ao expressar-se como diretriz preponderante que submete o empreendimento cognitivo e intelectual do leitor a sua estrutura.

A acepção da leitura denominada por Leffa como “leitura-extração-de-significado” traz ainda a ideia de que o texto possui um sentido essencial, único e completo que deverá ser capturado em sua integralidade pelo leitor determinado, persistente. Para tanto, afirma o autor:

A leitura deve ser cuidadosa, com consulta ao dicionário sempre que uma palavra desconhecida for encontrada e anotação da palavra para revisões posteriores e enriquecimento do vocabulário. Frases de compreensão difícil devem ser lidas e relidas até que a compreensão fique clara (LEFFA, 1996, p.12).

Nota-se nesta prática de leitura que os caminhos para a compreensão do sentido do texto estão rigidamente demarcados por procedimentos imperativos de repetição manifestos em “leituras e releituras” submetendo a compreensão ao esforço que se reduz a detectar, alcançar o sentido oculto no texto. Por outro lado, a ampliação do vocabulário deverá ser oportunizada pela leitura do texto apoiada no dicionário, parecendo também não restar ao leitor outra possibilidade de alargar seu universo vocabular em favor do entendimento da escrita.

O estudo de Leffa nos ajuda a refletir que ler no sentido mais tradicional e intrínseco do termo, não permite inferências, levantamento de hipóteses de significados sob pena de desvio de sua exata e acabada autenticidade alcançada por meio de uma leitura linear que “se desenvolve palavra por palavra” (LEFFA, 1996, p.12). Tal restrição indica que o texto se impõe como o polo mais importante da leitura, restando ao leitor estar a ele subordinado.

Seguindo esta linha de entendimento, o leitor poderá alargar seus horizontes de conhecimento na medida em que o texto isto lhe possibilitar. O contrário também é verdadeiro: se o texto for pobre, nada poderá acrescentar ao leitor. Isto demarca sobremaneira os limites da sua atuação, qual seja, tão somente retirar do texto o conteúdo nele contido caracterizando, de acordo com Leffa, a leitura como um processo ascendente em que o conteúdo que emerge do texto é transferido para quem lê.

É necessário pontuar que Leffa não se esquivava de enfatizar que o processo de leitura designado como extração de conteúdo apresenta reducionismos implicando em uma leitura marcada por fragilidades. Uma delas consiste no fato de que o conteúdo não salta do texto para o leitor, mas se reproduz em quem está lendo “sem deixar, contudo, de estar fixo no texto”. Nas palavras do autor “não teríamos, portanto, uma extração, mas uma cópia” (LEFFA, 1996, p.13). Outra limitação destacada decorre da não existência de uma relação unívoca entre o texto e o seu conteúdo uma vez que, segundo o autor, um texto pode refletir múltiplos conteúdos, do mesmo modo que uma diversidade de textos pode refletir um único conteúdo.

3.2. PERSPECTIVA SUBJETIVA

O estudo de Vicent Jouve (2013), traz importante contribuição para compreensão da leitura no tocante a sua dimensão subjetiva. Em “*A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas*” Jouve apresenta, em um primeiro momento de sua reflexão, o ato de ler necessariamente correlacionado à subjetividade fato que tem levado, segundo ele, muitos a verem este aspecto de forma negativa por entenderem que este tipo de leitura desencadeia possíveis desvios que podem envolver desde um simples “erro” de entendimento até a um equívoco interpretativo mais evidente.

Jouve antecipa em seu texto que o propósito do estudo não é confrontar os que rejeitam a intervenção subjetiva do leitor sobre o texto, mas apontar positivamente a importância de tal ação. Para esclarecer o seu modo de pensar o autor traça alguns pontos que balizam sua compreensão que envolvem o gesto de ler e o leitor. Para ele, cada pessoa, ao realizar sua leitura tende a projetar no texto um pouco de si, daí porque em sua concepção a leitura “não significa somente um sair de si, mas também retornar a si” (JOUVE, 2013, p. 53),

O autor ressalta os benefícios pedagógicos da leitura subjetiva de textos que tenham proximidade com os horizontes de expectativas do leitor, de forma particular, de literatura tanto para a compreensão leitora, quanto para o despertar do gosto pelo ato educativo: “é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber de si” (JOUVE, 2013, p. 54).

Para Jouve, os diferentes componentes que envolvem o ato da leitura são intrinsecamente relacionados, e ao mesmo tempo dependentes da subjetividade. Tais considerações sobre os elementos constitutivos da ação de ler afetados pela subjetividade,

dizem respeito tanto ao plano afetivo quanto ao intelectual do sujeito leitor. Em outras palavras, as operações de leitura para os processos de representação e construção de sentido de texto, exigem investimentos que atravessam necessariamente o espaço íntimo e subjetivo de quem lê.

Para validar essas ideias Jouve nos lembra que nas narrativas literárias as imagens dos cenários, dos ambientes, dos personagens etc. são menos oferecidas pelo escritor e mais construídas pelo leitor a partir das suas vivências e experiências pessoais. Ressalta ainda que as imagens emergentes do aparato mental do leitor aparecem em razão da incompletude estrutural da obra, já que o enunciado não pode descrever tudo, nem descrever completamente. Assim, as lembranças rememoradas de forma espontânea durante a leitura tem, segundo Jouve, uma dimensão afetiva já que estão relacionadas as vivências socioculturais cotidianas dos indivíduos. No dizer do autor “aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do *meu* passado” (JOUVE, 2013, p.55). Nessa perspectiva, a leitura tem o poder de desencadear lembranças e estimular a memória afetiva do leitor.

O plano intelectual do ato de leitura, por sua vez, também deixa ver as influências subjetivas durante o processo de interpretação no momento em que se reconhece que o texto traz em si características importantes que Jouve identifica como marcas de indeterminação ou “*lugares de incerteza*”. Dito de um outro modo, o texto literário por excelência guarda de forma particular ambiguidades ou obscuridades que exigem estruturalmente a capacidade criativa do leitor nos processos de compreensão. O autor enfatiza que dada a natureza do texto literário e da sua linguagem indireta é difícil escapar à subjetividade nos processos interpretativos que buscam os sentidos da obra.

Outro aspecto destacado por Jouve diz respeito ao que ele caracteriza como “subjetividade acidental”, a qual é fruto de reações imprevisíveis e da extremada passionalidade interpretativa do leitor. A subjetividade da leitura, assinalada por Jouve mostra-se ainda nos limites da memória do leitor ao demonstrar sua incapacidade de assimilar na íntegra o conjunto dos dados textuais lidos, o que evidencia de forma clara uma seletividade no processo da leitura. Segundo o autor, aquilo que assimilamos do texto passa substancialmente pelo centro de interesse do leitor.

A partir de sua compreensão sobre o ato de ler, Jouve propõe estratégias metodológicas de leitura que inicialmente apontam para a seleção pessoal do texto. Na prática, o trabalho com o texto literário narrativo, por exemplo, implicaria, em um primeiro momento, na indagação dos alunos sobre como estão representados o cenário, os objetos, as

personagens e como estas últimas reagem afetiva e moralmente na narrativa. Para estimular ainda mais a subjetividade da leitura pode-se, segundo Jouve, indagar sobre o que os leitores compreendem do texto, o que acham interessante e com quais personagens se identificam.

Nesse sentido, Jouve considera importante explorar as reações e reflexões dos alunos na confrontação com os dados levantados com o texto. Para tanto, mostra como é possível explorar os entendimentos contraditórios dos alunos na perspectiva de investigar se o texto lido, permite respostas fechadas, categóricas. Este exercício de leitura oferece o desafio de se mediar o que o texto traz em si e o que o leitor, a partir de sua subjetividade, poderia acrescentar de forma viável ao seu significado. Na última etapa de sua proposta metodológica, Jouve sugere que os alunos se interroguem em relação as suas reações ante ao texto considerando se elas são requisitadas pelo texto ou se o contradizem. Os leitores devem ser provocados a pensarem de onde vêm suas representações, por que se identificam com certas personagens e por quais motivos emitem juízos de valor positivo ou negativo.

Ao salientar a possibilidade de se potencializar a dimensão subjetiva da leitura, Jouve esclarece que a finalidade não se limita em enriquecer o conhecimento sobre o mundo. Para além disso, o gesto de ler compreendido na perspectiva subjetiva pode proporcionar ao leitor um aprofundamento do saber sobre si.

As discussões de Michele Petit na obra “*Os jovens e a Leitura*” (2008), trazem também relevantes contribuições para o entendimento da leitura em sua dimensão subjetiva ao evidenciar em seu estudo a relação do ato de ler com o despertar de sensações, lembranças e memórias afetivas. Para construir sua ideia, Petit relata de forma oportuna sua própria experiência com os livros e a leitura:

Durante minha infância em Paris, tive a sorte de viver cercada de livros, poder fuçar livremente na biblioteca de meus pais, e vê-los, dia após dia, com um livro nas mãos: todas essas coisas que, como sabemos hoje são propícias para nos tornar leitores [...] Mas na América Latina eu descobri as bibliotecas, em particular a de um instituto onde meu pai lecionava [...] para mim, a América Latina teve sempre um gosto de livros, de grandes janelas envidraçadas de tijolos e plantas misturados. Um gosto de modernidade. De abertura para o novo (PETIT, 2008, P.15).

As lembranças de Petit registram momentos de seu encontro amoroso com livros e bibliotecas vividos em sua infância e adolescência, ao mesmo tempo que realçam o ambiente favorável para tal encontro constituído de uma família que demonstrava cultivar a leitura não só por motivos profissionais, mas também por razões de deleite e prazer. As descrições das vivências tanto na Europa, quanto na América Latina, indicam notadamente espaços confortáveis, aconchegantes e iluminados, bastante propícios a descoberta do gosto de ler.

Ao refletir sobre sua própria trajetória como leitora Petit evidencia em seus estudos a contribuição da leitura na elaboração da subjetividade de quem lê para a abertura de novas sociabilidades que aproximem pessoas de forma positiva. A autora é cuidadosa ao observar que estes novos círculos de relações sociais não reparam o mundo das desigualdades ou da violência, nem tornam os sujeitos mais virtuosos e preocupados com os outros. No entanto, considera que, por vezes, a leitura, de forma especial, a literária, pode contribuir para que crianças, adolescentes e adultos encaminhem-se mais no sentido do pensamento distanciando-se de atitudes que potencializem a violência.

Ressaltamos que estas considerações de Petit foram construídas a partir de um estudo desenvolvido por ela com jovens de diferentes níveis sociais, muitos vivendo processos de segregação e marginalização na França. O método utilizado foi entrevistas onde sujeitos relataram suas trajetórias como leitores contribuindo para que a pesquisadora pudesse conhecer algumas realidades envolvendo os jovens e a leitura de textos e sistematizar dados que apontam para a existência de duas vertentes de leitura.

A primeira vertente, diz respeito a uma prática que passa pelo filtro tradicional de reprodução e adestramento de pessoas cujo objetivo é controlar, moldar a vida dos sujeitos e forjar identidades coletivas religiosas ou nacionais. Para tanto, observou-se um exercício prescritivo e coercitivo da leitura. Petit reitera que tal leitura vincula-se a velhos paradigmas que se restringem a uma concepção instrumentalista de linguagem que atribui grande poder ao texto escrito.

Ao analisar a fala de alguns entrevistados Petit identifica formas de leitura castradoras e rigidamente direcionadas, a exemplo de uma interlocutora de nome Jeanne que relatou um pouco de sua experiência no tempo em que viveu num internato: “Tudo que estivesse fora do programa era proibido... jamais tínhamos tempo livre... não tínhamos o direito de falar no refeitório. Liam para nós as vidas de crianças-modelo, como Anne de Choupinet, e a vida de santos” (JEANNE, 1998 apud PETIT, 2008, p.23). Pode-se notar nas palavras da entrevistada que a leitura praticada no tempo em que era interna segue uma ordem bem delimitada que interditava em grande medida o exercício do livre pensar. Reduzia-se o potencial do ato de ler em favor da imposição de uma leitura que expressava certas crenças e modos de vida que deveriam ser copiados pelos jovens.

Ao trazer a fala dos sujeitos, Petit expõe de modo claro que leitura e escrita podem servir muito bem para designar obrigações e manter hierarquias acomodando as pessoas na ordem social estabelecida. Para reforçar essa ideia a autora faz menção a um contexto em que

a mente é direcionada a obediência, a servidão e o ser humano conformado a manter-se em seu lugar, a não se mover.

No contexto de uma vertente que impõe o controle sobre o que e como se deve ler, Petit chama a atenção para o fato de que essa forma de leitura ainda perdura nos dias atuais não sendo uma exclusividade francesa. Porém, os estudos da autora sugerem que o leitor não está totalmente submetido a esse controle e demonstra isso quando consegue apropriar-se do texto resignificando-o de acordo com sua vontade e seu desejo. Esta percepção de que a pessoa que lê pode transgredir as imposições de uma prática de leitura que objetiva tão somente moldar os sujeitos, indica outra possibilidade da ação de ler: a que reconhece o ato de ler como uma experiência humana íntima, particular que explora a pluralidade de significados do texto. Petit demonstra ainda a importância ímpar que o livro exerce sobre os jovens no sentido de que a leitura permite a pessoa que lê sonhar e elaborar seu universo interior, os quais conferem forma a sua experiência cotidiana.

Nesse sentido, as ideias de Petit se aproximam do pensamento de Jouve, ao postular que a leitura representa um caminho possível para que os indivíduos conheçam a si mesmos e construam suas identidades, suas subjetividades e também alcancem conhecimento. Tal entendimento coloca-se como uma antítese a leitura manipuladora, reprodutora, restritiva e utilitarista que submete muitos jovens que vivem em meios sociais desfavoráveis e de alta vulnerabilidade.

Outro aspecto que atravessa a concepção subjetiva de leitura destacada por Petit refere-se ao despertar do espírito crítico do leitor que poderá resultar na construção permanente de uma cidadania ativa favorecida por processos abertos a partir de uma leitura onírica, imaginativa como uma chave para abrir a porta da cidadania: “Se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização; mas também porque abre espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas” (PETIT, 2008, p.31). É possível inferir que este tipo de leitura não deve ser entendido como uma espécie de alienação da realidade social. Ao contrário um movimento de leitura que dá vazão a imaginação e ao sonho propicia um posicionamento crítico em relação a sua realidade no momento em que ao distanciar-se do contexto em que está inserido o leitor pode melhor abstraí-lo e compreendê-lo.

Essa segunda vertente da leitura, defendida por Petit, enquanto perspectiva mais aberta permite ao leitor dar significados às palavras e às imagens que escapam ao determinado pelo autor do texto, sobretudo aquele que tenta impor uma única compreensão, isto é, busca direcionar o entendimento da obra. A autora deixa evidente em suas ponderações que o leitor

não se configura como um agente passivo, já que ele intervém no texto reescrevendo-o, alterando-o ou introduzindo outras nuances de sentido transgredindo roteiros de leitura preestabelecidos, ditos corretos.

É válido ressaltar, segundo Petit, a constatação de que assim como o leitor modifica o texto, de modo semelhante o texto também pode provocar alterações no leitor. Tal fato, fruto desta relação intersubjetiva, resulta num hibridismo composto pela subjetividade de quem lê com a de quem escreve favorecendo uma leitura mais autônoma e criativa. Nesse sentido, Petit afirma:

Mesmo que a leitura não faça de nós escritores, [...] ela pode nos tornar mais aptos a anunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas [...] nessa leitura, o escritor e o leitor constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele um outro diferente do que acreditava ser (PETIT, 2008, p.42).

As palavras da autora nos fazem pensar o ato de ler tanto como um meio de tornar o leitor mais independente, no sentido de encarar os desafios de sua vida cotidiana em sociedade, quanto como um processo de desnudamento do “eu”, um autodecifrar-se e um reinventar-se permanente. A leitura assim entendida é capaz de oportunizar encontros consigo mesmo e com o outro na medida em que ela pode nos permitir uma melhor compreensão da diversidade de pessoas que nos circundam num mundo também plural, ao mesmo tempo que possibilita um processo de elaboração do espaço íntimo, interior de quem lê.

De acordo com Petit, a pluralidade de uma leitura pode ser reconhecida quando ela proporciona a construção de identidades e de sentidos multifacetados, transcendendo mecanismos que circunscrevem a atividade leitora em gesto restrito, superficial, linear que limita a percepção do leitor em relação a si e a realidade a sua volta. Entretanto, assegura que a identidade das pessoas, forjada com a ajuda dos livros e da leitura, não pode ser entendida como algo estável, fixo, cristalizado, “mas como um processo aberto inacabado, uma conjunção de traços múltiplos, sempre em transformação” (PETIT, 2008, p.63).

Finalmente, ao destacar a identidade e a subjetividade das pessoas como algo dinâmico e em permanente movimento de construção e reconstrução Petit (2008) frisa a importante contribuição dos livros nesse processo. Em sua concepção, bibliotecas com acervos diversificados constituem-se como espaços necessários e privilegiados para que através da leitura se possa pensar e reorganizar a própria vida em outras perspectivas ampliando a percepção do mundo no qual estamos inseridos.

3.3. PERSPECTIVA FREIREANA

“A leitura é muito mais do que decifrar palavras⁹”
(Ricardo Azevedo).

A concepção de leitura de Paulo Freire apresentada em “A importância do ato de ler” (2003), trouxe certamente um novo olhar sobre a prática da leitura contribuindo de forma substancial no Brasil e exterior para a orientação em uma outra perspectiva que não reduzisse o gesto de ler a um procedimento mecanizado de decodificação de palavras e memorização.

Estudiosos da teoria de Freire, a exemplo de Moacir Gadotti (1991) ressaltam que as ideias freireanas como a de que uma pedagogia da leitura deve implicar necessariamente em uma ação política e que leitura e realidade concreta, estão inter-relacionadas certamente desenvolveu uma nova compreensão dos processos que envolvem a aprendizagem do ato de ler. Como bem enfatiza Freire (2003) “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por uma leitura crítica implica a relação entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2003, p.13).

A noção oferecida por Freire de que saber ler implica necessariamente na percepção crítica do mundo a nossa volta, opõe-se de forma decisiva a concepção de leitura como um gesto mecânico envolvendo tão somente um jogo de codificar e decodificar palavras e frases descontextualizadas, o que nos remete, de certo modo, a sua tão propagada ideia de que *a leitura de mundo precede a leitura da palavra*:

Ao ir escrevendo este texto, ia tomando distância dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando em minha experiência existencial. Primeiro, a leitura do mundo, do pequeno mundo em que me movia. Depois a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da palavramundo (FREIRE, 2003, p.14).

Nota-se a visão alargadora da concepção de texto e de leitura em Freire no momento em que o gesto de ler coloca-se de forma intrínseca e indissociável com a própria existência iniciado em um período anterior aos domínios do sistema alfabético de escrita. Para ilustrar o seu modo de compreender a leitura, o educador utiliza da sua experiência de vida nos contando que bem antes de saber ler textos escritos já havia aprendido, em sua infância vivida na capital pernambucana, a interpretar coisas do “*texto-mundo*” como o canto dos pássaros, a força do vento, o som de trovões e tempestades, a forma da folha das árvores, a textura e o

⁹ Disponível em: <http://tudosobreleitura.blogspot.com/2011/02/poema-aula-de-leitura.html>.

sabor dos frutos, o jeito dos bichos e o gesto das pessoas com suas crenças e valores (FREIRE, 2003, p. 15).

Esta concepção de leitura desenvolvida por Freire influenciou e, ao que parece, continua a inspirar educadores, movimentos sociais, artistas de diversas linguagens entre outros, a exemplo do escritor Ricardo Azevedo (1999, p. 18):

"Aula de leitura"

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;

na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar

Ao extrapolar a ideia de leitura como mera decifração de palavras, Azevedo nos chama a atenção para outras possibilidades de perceber e interpretar as coisas que habitam

nossa existência, lembrando-nos que é possível ler com olhos, mas também com o olfato, com o paladar, com audição, com o tato e com o coração em um movimento criativo e infinito de entendimentos e sentimentos capazes de ressignificar textos, gestos, gostos e jeitos de ser e de estar no mundo. Irmanando-se com o pensamento freiriano, “*aula de leitura*” talvez deseje ensinar que ler envolve muitas formas de compreender a realidade, e para que se possa compreendê-la será necessário saber mais do que decifrar mecanicamente palavras e frases.

Alguns ensinamentos percebidos neste poema reforçam o pensar sugerido por Freire que coloca a busca pela compreensão do “*texto-mundo*”, com toda a sua riqueza de curiosidade e encantamento, como algo imprescindível para que o leitor seja melhor introduzido no mundo da palavra:

E foi com eles [meus pais] precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso que eu comecei a ser introduzido no mundo da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras de meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro; gravetos, o meu giz (FREIRE, 2003, p. 24 e 25).

Ao nos relatar seus primeiros passos em direção à escrita alfabética sob orientação de seus genitores, Freire deixa ver alguns princípios que devem ser considerados no processo de aprendizagem da leitura tais como: a afetividade; a responsabilidade e o compromisso com o outro; o respeito e a valorização do saber que educando traz de seu “mundo particular”.

Ressaltamos que a descrição dos momentos de aprendizagem nesta fase de sua vida, a infância, evidencia dois aspectos essenciais da concepção freireana: O primeiro diz respeito ao fato de que realidade e leitura relacionam-se intimamente, de tal modo que a percepção de uma não pode prescindir da outra, ou seja, a leitura do mundo deve alongar-se na aprendizagem da leitura da palavra.

O segundo aspecto, tem a ver com a necessidade de se construir um caminho de aprendizagem de leitura e escrita que parta efetivamente do universo real da vida dos sujeitos. Freire sugere ainda que se bem explorado um traço característico dos indivíduos – a curiosidade das descobertas - os mesmos poderão desenvolver-se como sujeitos leitores com mais interesse. Buscando nos fazer entender que o processo de aprendizagem da leitura iniciado na interação do sujeito com sua realidade precisa ter continuidade no contexto escolar, Freire com saudosismo e admiração, apresenta-nos a professora Eunice Vasconcelos, mediadora de leitura que muito contribuiu com sua formação nos anos iniciais:

[...] ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, cujo desaparecimento recente me feriu e me doeu e a quem presto agora uma homenagem sentida, já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da 'palavramundo' (FREIRE, 2003, p.25).

As lembranças do autor carregadas de emoção indicam sua grande admiração pela professora que no desenvolvimento de seu projeto pedagógico de leitura soube respeitar e aproveitar em sala de aula o conhecimento que os sujeitos traziam consigo de suas experiências de vida. Desse modo, ao em vez de fazer dos encontros de estudo um mero exercício de cópia e memorização de palavras, frases e sentenças a professora buscou dar continuidade ao processo de alfabetização através de uma prática de leitura viva, criativa e significativa articulada com a realidade concreta dos educandos.

É oportuno destacar também que o relacionamento respeitoso entre os sujeitos coloca-se como um dos princípios cruciais para a aprendizagem da leitura. Freire sugere em sua obra que a boa e afetuosa relação entre educador e educando revela-se como um elemento extralinguístico capaz de influenciar diretamente o processo de alfabetização proporcionando um significativo diferencial na aprendizagem. Com isso, o autor nos permite inferir que a aprendizagem da leitura enquanto processo iniciado num período anterior a escolarização deve prescindir de atitudes autoritárias materializadas no gesto em que um (no caso, o professor) é o que manda e o outro (o educando) o que obedece. Este tipo relação ainda comum em muitos ambientes escolares é oportunamente observado por José Paulo Paes:

Escola¹⁰

A escola é o lugar aonde a gente vai quando não está de férias.

A chefe da escola é a diretora.

A diretora manda na professora.

A professora manda na gente.

A gente não manda em ninguém.

Só quando manda alguém plantar batata.

Os versos de Paes expõem com humor e ironia as relações verticalizadas que, em grande medida, parecem ainda hoje dominar o ambiente escolar, relações estas que submetem

¹⁰ Disponível em: <http://rascunho.com.br/escola-de-jose-paulo-paes/>

o educando a uma condição de desvantagem. Dessa maneira, a hierarquia consagrada pela força de um sistema opressor historicamente construído que nega o diálogo apoia-se no ditado popular: “*manda quem pode, obedece quem tem juízo*”. Contudo, o verso insurgente questionador do poder constituído que encerra o trecho do poema sugere que atitudes de transgressão e resistência em favor da construção de outras relações entre as pessoas são possíveis.

Outro aspecto da leitura destacado por Freire que devemos atentar, sobretudo quando nos posicionamos ao lado das classes marginalizadas e excluídas, diz respeito à sua dimensão crítica. Para ele, o educador consciente de suas responsabilidades não deve prescindir de um trabalho que possibilite ao educando uma compreensão crítica dos textos. Mantendo o ritmo narrativo e o tom dialogal de sua escrita, Freire faz referência a outra fase de sua vida escolar, o período ginásial, com o intuito de demarcar a ideia de que leitura e criticidade precisam caminhar juntas:

[...] retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginásial, me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe com a colaboração até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa. Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta da existência de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente ‘soletrada’, em vez de realmente *lida*. Não eram aqueles momentos ‘lições de leitura’, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa procura (FREIRE, 2003, p.28-29).

O esforço de Freire em recordar momentos relevantes de sua vida escolar apresenta-se como uma interessante estratégia discursiva para que ele possa de forma clara, expor sua concepção de que a ação de ler envolve o desenvolvimento da percepção crítica dos indivíduos. Com a firmeza alicerçada em seus muitos anos de estudos e experiência profissional, Freire demarca algumas práticas anteriormente mencionadas que pouco ou nada contribuem com a criticidade da leitura e que por isso, não devem ser seguidas, como a soletração mecânica de palavras e textos e o estudo descontextualizado da realidade.

Partindo da sua própria prática, Freire (2003) afirma que ao atuar como professor dos anos iniciais do ginásial não restringiu o ensino de língua portuguesa à transmissão de normas gramaticais como o uso de crase, sintaxe de concordância, regência verbal, etc. que devessem ser decoradas passivamente por seus alunos. Podemos inferir com isso, que o estudo de regras da gramática não deve ter um fim si mesmo, assim como as práticas leitoras e escritoras não podem confundir-se com a fixação de normas e memorização de textos. Outro aspecto relevante da concepção freireana refere-se ao recorrente pensamento de que ler consiste em

consumir de forma superficial grande quantidade de livros para cumprir uma exigência, um rito escolar. A esse respeito diz o autor:

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler [...] A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada deste outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas (FREIRE, 2003, p. 26, 27).

Freire entende que o ato de ler não pode estar a serviço do controle de leitura escolar tampouco deve se submeter, “em nome da formação científica do aluno”, a imposição da escola fixadora da quantidade de obras que deverão ser consumidas pelo educando em um período rigidamente preestabelecido. Tal reflexão nos permite pensar que o gesto de ler necessita trilhar caminhos mais pacientes e cuidadosos, já que leitura requer tempo para que as ideias oferecidas pelo texto possam ser maturadas, ressignificadas. Desse modo, o leitor ativo, crítico precisa transgredir para escapar as armadilhas das leituras engessadas, aligeiradas e desvinculadas do mundo a sua volta que nada contribuem para que ele alcance autonomia intelectual em favor de sua cidadania e se construa como um sujeito capaz de perceber e intervir na sua realidade.

Finalmente, a concepção de leitura desenvolvida por Freire se faz esclarecedora ao nos mostrar, entre outras coisas, que as etapas da escolarização do ato de ler devem estar conectadas entre si e articuladas com um processo que é anterior a vida escolar, fazendo-se urgente, por tanto que as histórias de vida, as experiências, os saberes e as leituras de mundo do educando estejam em permanente diálogo com a escola.

Assumimos por fim, a abordagem freireana do ato de ler como uma possibilidade para a construção de outra sociedade à medida que ela nos provoca a pensar e agir contra uma visão de mundo que tenta inviabilizar o desnudamento da realidade social. Este é um desafio que há tempos está posto à todos aqueles comprometidos com uma educação transformadora.

4. A ESCOLA LICEU E O “PROJETO SALA DE LEITURA”

Nesta seção buscamos apresentar o *locus* da pesquisa, qual seja, a Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso e o seu contexto sociocultural. Descrevemos ainda como o projeto Sala de Leitura ocorreu no espaço escolar no período estudado, quais turmas foram efetivamente atendidas, enfim, sua dinâmica de desenvolvimento e realização.

4.1. O DISTRITO DE ICOARACI: TRADIÇÕES, HISTÓRIA E CONTRASTES SOCIAIS.

O distrito de Icoaraci, onde a Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso está situada, localiza-se a 17 km do centro de Belém, capital do Estado do Pará, e é parte integrante da região metropolitana. O acesso é feito pelas rodovias Augusto Montenegro e Arthur Bernardes e a população estimada em aproximadamente 320.000 habitantes. Como parte da região amazônica, se caracteriza pela sua diversidade cultural propiciada pelo encontro de muitas raízes étnicas que se traduz na expressão de saberes de mulheres e homens manifestados por meio de seu fazer artístico, de seus costumes, suas normas, seus valores, suas crenças, enfim, de seu modo de ver e sentir o mundo.

Para se conhecer um pouco sobre a diversidade cultural do distrito de Icoaraci, o estudo realizado por Figueiredo e Tavares (2006) na obra “*Mestres da Cultura*” torna-se relevante, pois, o mesmo se caracteriza como um inventário cultural que descreve a riqueza da cultura popular¹¹ icoaraciense presente nos seus diversos bairros: Cruzeiro, Águas Negras, Campina, Maracacuera, Parque Guajará, Ponta Grossa, Km 23 e Tenoné.

Um dos aspectos destacados pelos autores sobre o Distrito de Icoaraci diz respeito a um traço muito forte na cultura Amazônica: a religiosidade. Segundo Figueiredo e Tavares (2006), a religiosidade materializa-se no distrito em celebrações e festas de Santo como os festejos de São João Batista, no mês de junho e a procissão do Círio de Nossa Senhora das Graças que ocorre em novembro.

Outra manifestação religiosa que se destaca em Icoaraci é a Folia de Reis que acontece no mês de janeiro. Presente em outras regiões do Brasil, trata-se de uma manifestação que intenciona relembrar o nascimento de Jesus. Figueiredo e Tavares (2006), informam que em tal festa um grupo de foliões saem angariando auxílios, liderados pelo auferes da folia acompanhado de um coletivo de músicos tocando violão, cavaquinho, pandeiro, pistão e tantã,

¹¹ O conceito de cultura popular é entendido aqui na perspectiva de Geerts (1989) para quem a cultura de um povo é entendida como atividade de produção de sentido desenvolvidas pelo próprio homem e que incide nas sociedades humanas ordenando suas ações.

cantando nas portas das casas dos moradores, recebendo esmolas e servindo-se de café ou de pequenas refeições oferecidas pelos mesmos.

Outras festividades de devoção católica também se destacam no Distrito de Icoaraci: a festa em homenagem a São Sebastião e São Pedro. O evento religioso estrutura-se de forma semelhante, pois em ambos, a festa é composta pelo juiz do mastro que se responsabiliza pela busca e derrubada da árvore para a preparação do mastro e com o juiz da ramagem responsável pelo enfeite da palmeira. Conta ainda com a juíza da bandeira, que confecciona e doa a bandeira para a festa. A organização segue com o envio de uma carta-convite aos moradores da comunidade para participarem do evento contendo a programação da festividade. Na oportunidade solicita-se aos moradores contribuições de qualquer importância para a preparação de um almoço que é oferecido durante os festejos. Ainda segundo os autores o período de celebração obedece ao seguinte ritual:

No primeiro dia há a levantação dos mastros e festa dançante. Sai com o andor em procissão, vai buscar os mastros e bandeiras nas residências dos juizes. São pessoas que fazem promessas, quase os mesmos todos os anos. Nos outros dias, continua a ladainha sempre no começo da noite. A festa encerra com a derrubada dos mastros, procissão pelas ruas de Icoaraci com homens e mulheres levando seus respectivos mastros seguindo sempre a imagem do santo que é levada em um andor carregado por senhores da comunidade, depois a festa dançante dura anoite toda (FIGUEIREDO E TAVARES, 2005, p. 73).



Figura 1: Mastro de São Pedro
Fonte: MOVA - CI



Figura 2: Procissão de S. Pedro
Fonte: MOVA – CI

A crença e devoção aos santos católicos são notadamente bem demarcados pelas pessoas simples do local no uso de elementos ritualísticos como procissões, rezas, ladainhas e, sobretudo, pelo empenho na realização da festa que não conta com a subvenção do poder público, mas com o apoio da própria comunidade. Nesse sentido, as manifestações culturais religiosas organizadas por grupos populares são marcas fortes da cultura icoaraciense, como podemos citar ainda a festividade do *Menino Jesus* e de *Iemanjá*.

A primeira festividade mencionada, segundo Figueiredo e Tavares (2006), foi organizada inicialmente por Raimunda Nonata Pinto, nascida em Icoaraci em 1901. Após a sua morte a realização da festa passou para sua filha, Honorina Pinto, conhecida como *Tia Sinhá*. Com sua morte, seguindo a tradição, Maria do Socorro Pinto, filha de Honorina continuou a realizar a festividade. A celebração realizada no mês de dezembro conta no primeiro dia com rezas de Ave-Marias, fogos de artifícios e ladainhas no altar (com uma imagem do Menino Jesus) construído na casa da organizadora da festa seguido de festa dançante. Mantem-se no segundo e terceiro dia a mesma programação, entretanto no quarto dia realiza-se, geralmente no dia 25 de dezembro, uma procissão com a imagem, mastros e bandeiras sendo carregadas por crianças vestidas de anjos. A programação se estende até o dia 06 de janeiro quando em meio a uma festa dançante são realizadas brincadeiras para as crianças mesclando-se, desse modo com a Folia de Reis.



Figura 3: Festa do Menino Jesus
Fonte: MOVA – CI

A celebração à Iemanjá, que faz parte do calendário religioso afro-brasileiro, também acontece no distrito de Icoaraci. A homenagem a “*Rainha do Mar*” é realizada entre os dias 07 e 08 de dezembro pela União Religiosa dos Cultos Umbandistas e Afro-Brasileiros do Estado do Pará (URCABEP). Originalmente a festividade maior ocorria na praia do Cruzeiro

em Icoaraci, mas com o passar do tempo os organizadores a transferiram para a praia grande em Outeiro.

Às festas culturais de cunho religioso se somam as outras tradições populares como o *carnaval, folgedos juninos, carimbó, cerâmica icoaraciense e literatura oral*. O carnaval apresenta-se como elemento marcante da cultura popular de Icoaraci desenvolvido sob visível influência do carnaval realizado em outras regiões do país, de modo particular ao modelo carnavalesco do Rio de Janeiro. Contudo, Oliveira (2006) pondera que a festa ganhou e manteve características próprias como: a utilização de materiais regionais¹² na confecção de adereços e fantasias; samba-enredo com cadência e andamento mais lento que os das escolas de samba cariocas; na presença de temáticas regionais nas composições dos sambas-enredo. Para ilustrar este último elemento apresentamos a seguir um trecho de uma composição defendida no ano 2015 por uma tradicional escola de samba icoaraciense chamada *Canal 19*:

Dos Tupinambás e Forte do Presépio
A Grandiosidade de Belém do Pará
 Autores: Xaxá e Haroldo do Cavaco

*Terra de índios tupinambás,
 Que combateram toda invasão
 De Cabanagens e cabanos
 Bravos guerreiros da população
 Forte do Presépio
 Sua primeira edificação
 Metrópole da Amazônia
 De braços abertos pra ti meu irmão
 Ao som lundu e carimbó
 Brega, calipso e batidão.*

Pai D'égua é tomar açaí
Com pirarucu, charque ou camarão
Tem maniçoba, pato no tucupí,
Tacacá, vatapá, piracuí

*O amanhecer é lindo
 E grande movimentação
 Aos pés do Paço da Ladeira
 O pôr-do-sol... contemplação
 O vai-e-vem do mercado de peixe
 No Ver-o-Peso tem viração
 Caminhos da Virgem de Nazaré
 que com o seu manto nos dá proteção
 Teatro da Paz e seus artistas*

¹² Goma de tapioca como cola, paneiros, cuias, palhas, folhagens, escamas de peixes, etc.

*Icoaraci vem exaltar
Com cores, sabores e odores
Canal 19 é Belém, é Pará...*

O samba-enredo traz de forma clara um pouco da história do Pará ao referenciar o povo indígena que habitava a região antes da invasão portuguesa e a cabanagem, movimento social e popular de resistência ocorrido no período do império do Brasil. O enredo destaca ainda elementos regionais expressos através da música, da dança, da culinária, do jeito de falar do paraense, além de deixar ver patrimônios culturais da cidade de Belém como a feira do Ver-o-Peso, o Círio de Nazaré, Teatro da Paz, entre outros.

É importante ressaltar que outras agremiações se somam ao esforço da Canal 19 no sentido de manter viva a tradição carnavalesca de inspiração amazônica, entre elas destacam-se Unidos da Baixada, Boêmios da Vila Formosa, Mocidade Olariense, Gaviões da Vila, Tradição da Vila, Unidos do Tarumã e Unidos do Paracuri.

Outras manifestações de grande presença no Distrito de Icoaraci estão relacionadas aos folguedos que, no entendimento de Fontes, (1982) caracterizam-se como tradições de contexto popular que incluem, música, dança e enredo para ação teatral. Para melhor compreender este fazer artístico, nos apoiamos ainda em Câmara Cascudo (2001) que ao descrever de forma mais detalhada o folguedo afirma que o mesmo reúne, entre outras, as seguintes características:

1. Letra (quadra, sextilhas, oitavas ou outro tipo de versos);
2. Música (melodia e instrumentos musicais que sustentam o ritmo);
3. Coreografia (movimentação dos participantes em fila, fila dupla, roda, roda concêntrica ou outras formações);
4. Temática (enredo da representação teatral), (CASCUDO, 2001, p. 241).

A partir destas considerações é possível notar que a cena cultural icoraciense conta com um amplo leque de folguedos populares, a exemplo dos juninos em suas mais diversas facetas de representação como *boi-bumbás* e *pássaros juninos* dos quais trataremos de forma sucinta a seguir.

A história do boi-bumbá ou bumba-meu-boi na Amazônia remonta ao início do século XIX com presença consolidada nas primeiras décadas do século passado, conforme sugere as notações de alguns estudiosos como Mário de Andrade (1982) que em sua obra “Danças dramáticas do Brasil”, resultado de sua viagem pela região amazônica no ano de 1927, registra em uma cidade do Amazonas e em Belém do Pará a apresentação de marchas e toadas de boi-bumbás.

Quanto a origem deste folguedo, Paes Loureiro (2000) identificou a partir do estudo de Sanches de Frias, que sua raiz tem relação com o continente africano. Segundo ele:

Sanches de Frias apresenta a hipótese de uma origem africana para essa expressão artística que é o Boi-bumbá. Considera que é uma encenação ritualizada equivalente ao culto do Boi Ápis no Egito, com inclusão da imolação do boi. Sanches de Frias conjectura que essa espécie de veneração e culto popularizado pelo animal tem origem africana em consequência de ter sido inexplicavelmente poupado por uma epidemia que dizimou todas as outras espécies de animais (LOUREIRO, 2000, p. 292).

Em *O negro no Pará* (1998), Vicente Salles também traz essa ideia de que o Boi-bumbá tem suas origens na África. Segundo ele, no início do século XIX já havia indícios deste tipo de folguedo os quais poderiam estar estabilizados ou cristalizados enquanto expressão artísticas popular junina realizada por negros, significando uma forma de resistência cultural mantida por estes.

Para uma melhor compreensão acerca do enredo que envolve o folguedo em questão, Paes Loureiro (2000) nos chama a atenção para o fato de que a encenação se estrutura sobre uma narrativa comum, embora haja temas e variantes a cada ano. A história versa sobre o desejo de Catirina, mulher de um escravo chamado Pai Francisco, em comer a língua do boi. O esposo, na ânsia de satisfazer o desejo da mulher resolveu de forma impulsiva roubar o boi de seu patrão sendo flagrado praticando tal ação. O patrão por sua vez, resolveu colocá-lo na prisão ameaçando-o de morte caso o boi viesse a falecer em decorrência de seu ato. Por conta desta situação, surgem alguns personagens que tentam restituir a vida do animal: *o padre*, *o médico* e *o pajé*. No desfecho da narrativa, curandeiros incorporam um ritual que resulta na ressurreição do boi.



Figura 4: Boi-Bumbá Resolvido
Fonte: MOVA - CI



Figura 5: Brincantes do Boi Resolvido
Fonte: MOVA – CI

Esta encenação vem sendo realizada com dificuldades há muitas décadas no Distrito de Icoaraci por diversos grupos populares, entre eles: *Boi-bumbá Resolvido*, criado no ano de 1964; *Boi-bumbá Não Duvido*, fundado em 1965; *Boi-bumbá Rosa Branca*, criado em 1979; *Boi-bumbá Pai da Malhada*, criado em 1994, que depois mudou o nome para *Garantido*; *Boi-bumbá Roseirinha*, formado em 1997. É necessário registrar ainda alguns “bumbás” que, possivelmente por falta de apoio, deixaram de se apresentar. São eles: *Boi-bumbá Pingo de Ouro*, *Boi-bumbá Pinguinho de Ouro* e *Pepita de Ouro*.

Ao voltar seu olhar para o Pássaro Junino, Olinda Charone (2008) identificou na linha do tempo que este fazer artístico tem sua origem situada no século XIX, mais precisamente por volta de 1877, período em que inaugurava em Belém o teatro Nossa Senhora da Paz, posteriormente denominado Teatro da Paz. Ainda segundo Charone, trata-se de uma forma de teatro popular tipicamente do Estado do Pará e suas apresentações ocorrem durante os festejos juninos, assim como o Boi-bumbá.

A narrativa teatral na análise de alguns estudiosos como Jorge Hurley (1932) e Paes Loureiro (2000) traz a história de um pássaro que é perseguido por um caçador sendo que depois de ferido e morto, o animal é ressuscitado por algum personagem com poderes sobrenaturais, mágicos. No entanto, Charone (2008) afirma que o pássaro dificilmente é abatido na trama, passando muitas vezes a fazer parte de temas secundários. Desse modo, a autora infere que nos Pássaros Juninos a narrativa gira em torno da vida da nobreza num enredo que traz um “mal feitor” que conspira contra os mais fracos e estes, por outro lado são

protegidos por personagens como “matutos” e “índios” entre outros que juntos conseguem vencer o tirano.



Figura 6: Pássaro Colibri
Fonte: MOVA – CI

É importante enfatizar que estas manifestações também não se restringem a um simples ato cultural criado tão somente para fins de encantamento dos sentidos. Para Salles (1980), o Pássaro Junino denota atitude de criação e resistência indígena e negra frente às diversas formas de coerção social e dominação eurocêntrica que marginalizam os saberes populares e as tradições culturais locais. Nesse sentido, é possível contemplar durante os festejos juninos, o voo de Pássaros que trazem em suas asas o desejo de afirmar e manter viva a cultura e o saber popular da região. Em uma “revoada” em Icoaraci, identificamos os seguintes Pássaros: *Pássaro Guará*, fundado na década de 1950, por Raimundo Soeiro da Costa; *Grupo Junino Tem-Tem*, criado por Jorsonleide de Paula Paes em 28 de abril de 1984; e *Pássaro Colibri* (Beija-flor), idealizado por Teonila da Costa Ataíde no ano de 1971.

Outro fazer artístico de singular expressão, não menos importante, de pertencimento cultural do Distrito de Icoaraci é o Carimbó. Esta arte reconhecida por muitos como uma das maiores manifestações da cultura do Estado do Pará foi tema de diversos estudos, que nos dias atuais continua a despertar interesse de pesquisadores de campos diversos como música, literatura, história, linguística, entre outros. Nesse sentido, podemos dizer que o carimbó pode ser compreendido a partir de olhares diversificados, a exemplo de Câmara Cascudo (2001), que assim o define:

Dança negra, brasileira, de roda, encontrada na ilha de Marajó e arredores de Belém do Pará com acompanhamento de percussão [...] O carimbó é ainda atabaque, tambor de origem africana feita de tronco escavado. Sobre uma das aberturas se aplica um couro bem esticado. O tocador senta-se sobre o tronco e bate no couro

com as mãos. Usa-se o carimbó no batuque, dança trazida da África pelos escravos (CASCUDO, 2001, P.113-114).

É preciso ressaltar, no entanto, que Cascudo tem o cuidado de esclarecer em seu *Dicionário do folclore brasileiro* (2001) que o carimbó não é uma dança exclusiva de negros, em sua formação há também a contribuição indígena. Ao descrever esta singular manifestação da Amazônia paraense, o autor intenciona nos fazer entender o carimbó enquanto um conjunto que envolve instrumento rítmico, dança e música. Contudo, enfatizamos que a força e o encanto desta cultura encontram-se também na simplicidade e beleza poética dos versos musicados que dizem muito sobre a vida, o cotidiano, os costumes e as tradições do homem da Amazônia, como por exemplo, a obra *pescador* de Mestre Lucindo:

PESCADOR

*Pescador, pescador por que é
Que no mar não tem jacaré?*

*Pescador, pescador por que foi
Que no mar não tem peixe-boi?*

*Eu quero saber a razão
Que no mar não tem tubarão.*

*Eu quero saber por que é
Que no mar não tem jacaré.*

*Ah! Como é bom pescar
Na beira mar... noite de luar...*

Lucindo Rabelo da Costa, o *Mestre Lucindo*, natural de Marapanim-PA, apresenta em seu texto poético um dos assuntos mais recorrentes em composições de carimbó: a natureza. Contudo, notamos que ao longo de quase todo o poema o *eu-lírico* não se prende à exaltação da beleza de nossa fauna e flora. Ele mostra-se integrado e, ao mesmo tempo, preocupado com o seu ambiente indagando o personagem homônimo ao poema a falta de jacaré, peixe-boi, etc., o que pode configurar uma denúncia de ordem ecológica. Nos dois últimos versos a voz do poema expressa uma identificação com a figura do pescador que canta, talvez para amenizar a tristeza, o prazer que sente no ato de pescar em sintonia com o ambiente natural.

Podemos dizer que o texto sugere ainda exaltação e valorização do homem de vida simples, trabalhador e profundo conhecedor de mares e rios que desenham a geografia regional.

A poética das canções de Mestre Lucindo configura-se como uma das grandes referências no gênero, por isso tem servido de inspiração para diversos compositores que integram grupos de carimbó, como é o caso de Maria de Nazaré do Ó e João Ribeiro, fundadores do Conjunto Musical Águia Negra do Distrito de Icoaraci . Em entrevista documentada na obra “Mestres da Cultura” (2006), os mesmos relatam que o trabalho lítero-musical que desenvolvem implica em pesquisas de temas como os de Mestre Lucido e na difusão das belezas regionais do Estado do Pará. Vejamos a seguir a letra de uma das músicas gravadas pelo Conjunto Musical Águia Negra:

Saudade da minha terra

Na feira do Ver-o -Peso

Tem tudo pra se comprar

Tem açaí, tem maniçoba, caruru e tacacá

Quem vem chegando de longe,

Vai na feira vai logo comprar

Vai comprar seu banho cheiroso,

E o unguento do nosso Pará.

A composição presta uma homenagem a feira do Ver-o-Peso, um dos mais icônicos espaços da cultura paraense. Notamos logo nos primeiros versos o uso de uma linguagem hiperbólica, motivada talvez pela saudade declarada no título da canção. Assim, a feira torna-se um bom lugar para se visitar e acabar com a saudade da terra, pois, ela tem “um pouco de tudo” para oferecer a quem estava ausente e vem “chegando de longe”. A visita ao lugar permite um encontro com sabores, cheiros e saberes da tradição popular que se afirmam nas iguarias, nos medicamentos e nas essências extraídas de folhas e ervas para curar e perfumar o corpo.

Em relação ao início das cantorias e apresentações de carimbó no Distrito de Icoaraci, estudos de Figueiredo e Tavares (2006) indicam que as mesmas estão vinculadas aos encontros festivos organizados por pessoas oriundas das classes populares que acumulavam experiências em outras formas de manifestações culturais como ladainhas, boi-bumbás, folias e outros. As referidas festas mobilizavam a comunidade e quase sempre intencionavam homenagear um santo católico.

É nesse contexto, que segundo os autores, em meados de 1950 grupos ou conjuntos de carimbó começaram a ser formar, tais como: Grupo Marajoaras, fundado em 1964 por

Rizolva Campos Araújo; Grupo Irmãos Coragem, idealizado por Dorival Leal Freitas em 1969; Conjunto Musical Águia Negra, criado em 1984 por Maria de Nazaré do Ó e João Alves Ribeiro; e, Grupo Musical Os Caçulas da Vila, nascido da iniciativa de Raimundo Freitas Jaci que anteriormente havia integrado o grupo Irmãos Coragem.

As vivências da cultura do carimbó no Distrito de Icoaraci registram ainda dois acontecimentos que, ao nosso olhar, são dignos de se mencionar. O primeiro, diz respeito ao início da carreira artística em Icoaraci de um dos maiores expoentes do ritmo, Augusto Gomes Rodrigues, o *Mestre Verequete*, que ali viveu parte de sua vida. O segundo acontecimento, refere-se à criação do espaço cultural “Coisas de Negro” que desenvolve a mais de duas décadas um trabalho de valorização e difusão do carimbó por meio de oficinas, debates e apresentações de grupos do Distrito e de outras localidades do Pará. Além disso, este espaço cultural de resistência muito contribuiu com suas ações para o fortalecimento de mobilizações e dos debates que culminaram com o reconhecimento do Carimbó como patrimônio cultural brasileiro no ano de 2014.



Figura 7: Mestre Verequete
Fonte: MOVA - CI



Figura 8: Conjunto de Carimbó Os Africanos
Fonte: MOVA – CI

Outro aspecto que se inscreve na dinâmica cultural de Icoaraci e que em grande medida contribuiu para colocar a localidade em circuitos turísticos tem relação com as tradições que envolvem o trabalho artesanal de ceramistas. O nascimento dessa atividade, de acordo com Xavier (2006), apresenta controvérsias devido a desencontros de informações nas fontes e referências bibliográficas por ele investigadas. Entretanto, Tavares (2012) indica – sem pretensões de dissolver a imprecisão histórica acerca do início da atividade – que nos

primeiros anos do século XX, a produção de cerâmica já era uma prática cultivada na localidade. Segundo a autora:

Os espanhóis (família Croelhas) chegaram ao Paracuri em 1905, nessa época os moradores do bairro faziam peças de barro para uso próprio (panela, fogão, alguidar, etc.) e queimavam na coivara¹³. Os espanhóis introduziram o torno de bancada e o forno de caieira (construído com tijolos) e produziam a cerâmica utilitária para venda (TAVARES, 2012, p. 44).

A autora traz em sua pesquisa informações que registram, não somente momentos de transformações da técnica de produção das peças, como também a ressignificação dos objetos dando a eles uma perspectiva econômica, mercantil. Nesse mesmo estudo Tavares mostra-se cuidadosa ao ponderar que a produção de cerâmica não se restringia ao Paracuri, inferindo que o artesanato era desenvolvido em outras localidades do Distrito como o bairro da Agulha e em uma Olaria na Rua Siqueira Mendes, Orla de Icoaraci.



Figura 9: Cerâmica Lisa
Fonte: MOVA - CI



Figura 10: Urna Marajoara
Fonte: Blog Música magia¹⁴

Um dado a mais sobre essas práticas artesanais tem haver com as mudanças sofridas nas peças ao longo do tempo com a introdução de traços e grafismos, conforme afirma Souza (2002). Segundo a autora, os objetos utilitários lisos e sem pintura deram lugar para estilos tradicionais como o marajoara, tapajônico e maracá. Nesse sentido, é possível dizer que a

¹³ Queima feita diretamente em fogueira na forma de cone que envolve as peças.

¹⁴ Disponível em: <https://musicamagia.wordpress.com/2009/11/03/mestre-verequete-1916-2009/>

estilização das peças artesanais proporcionou uma marca indenitária que a diferencia da cerâmica produzida em outras regiões do País. Xavier (2006) ressalta que a estilização da cerâmica icoaraciense em sua trajetória criou o *estilo paracuri*, que se caracteriza pela pintura de imagens que remetem ao cotidiano regional como índios caçando, pôr-do-sol, casas ribeirinhas, etc. sem abrir mão dos traços marajoaras. E mais, o artesão ceramista inspira-se de forma semelhante na riqueza das narrativas orais que habitam o imaginário do povo paraense, as quais explanaremos em seguida.

As narrativas orais, conforme sugerem autores como Zumthor (1995), Bedran (2012), Matos e Sorsy (2005), entre outros, encontram-se presente em todas as sociedades como parte constitutiva das tradições culturais cultivada pelo povo e a região Amazônica com suas lendas, contos, causos, mitos, apresenta-se como grandioso manancial desta arte verbal. Para asseverar tal afirmação, citamos o trabalho desenvolvido pelo Programa de Pesquisa “O Imaginário nas Formas Narrativas Orais Populares da Amazônia Paraense” (IFINOPAP) vinculado a Universidade Federal do Pará (UFPA) que conta com um notável acervo de narrativas¹⁵ que emergem das paisagens, do cotidiano, enfim, da vida do homem desta região. Uma pequena amostra das narrativas coletadas pode ser apreciada em três livros da série *Pará-conta: Belém conta, Santarém conta e Abaetetuba conta*.

O escritor Walcyr Monteiro, similarmente, contribuiu para dar visibilidade a esta forma de expressão da cultura popular ao publicar *Visagens e assombrações de Belém* (2012), obra que reúne não só algumas das mais representativas histórias visagentas que habitam o imaginário da capital paraense, mas também um estudo relativo a crenças em assombrações e ao culto das almas.

O Distrito de Icoaraci, por sua vez, guarda na memória de seus moradores um expressivo acervo de histórias que se enquadram no conceito denominado por Câmara Cascudo (1972) de Literatura do Povo. Tal acervo tem servido de matéria-prima tanto para programas de pesquisa vinculados às instituições de ensino superior como o anteriormente citado, quanto para coletivos culturais independentes, que lutam pela valorização do saber e da cultura popular. Entre estas organizações independentes frisamos o *Movimento de Vanguarda da Cultura de Icoaraci* (MOVA-CI) fundado em abril de 2004.

O MOVA-CI vem colhendo histórias por meio de rodas de conversa com moradores antigos de diversas localidades de Icoaraci como nos bairros do Furo do Maguari, da Ponta Grossa, do Paracuri etc., com o intuito de publicá-las e fazer com que essas publicações

¹⁵ Desde dezembro de 1994, o IFINOPAP contava com cerca de 1700 narrativas recolhidas só em Belém.

alcancem o máximo de pessoas nas comunidades e nas escolas. Uma pequena mostra do trabalho sistematizada em forma de brochura (pequeno livro semi-artesanal) intitulada *Café com pupunha em contos* faz um registro de costumes, festas, origem das comunidades e de lendas que habitam o imaginário de moradores como: *Os homens cabeludos*, *A Santa da quarta rua*, *O Boto do Cruzeiro*, *O Homem grande*, *Mantinta- Perera*, *O homem que virara cavalo*, *Tocha de fogo*, *O homem que virava porco*, *Cobra grande*, entre outras.

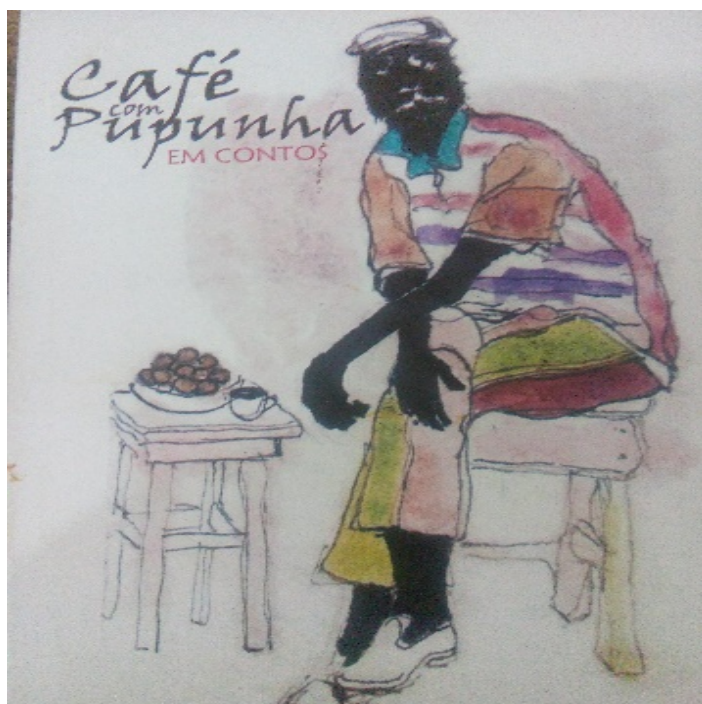


Figura 11: Capa do livro café com punha em contos
Fonte: Acervo do autor.

Este rico universo narrativo que pulsa na região nos faz pensar que talvez não seja obra do acaso o fato de Belém e seus distritos desfrutarem de um número representativo de contadores e contadoras de histórias que se apresentam em escolas, bibliotecas, ruas, praças, hospitais, livrarias, feiras, salões de livro da cidade, etc. O interesse pela atividade pode ser percebido ainda pela oferta frequente de minicursos, oficinas e cursos de pós-graduação em Contação de Histórias.

É imprescindível relevar que o breve recorte dos movimentos e tradições expostos até o momento corresponde somente a uma discreta parte da riqueza que guarda o Distrito de Icoaraci. Ou, dito de outro modo, ao considerarmos sua herança cultural torna-se basilar referirmo-nos da mesma forma a um patrimônio histórico que se espelha nas edificações centenárias de chalés e casarões que trazem a memória do auge do ciclo de exploração da borracha na Amazônia na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX.

As referidas construções ganham, a nosso ver, mais sentido ao passarem por ressignificações engendradas por governos populares, a exemplo do Chalé Tavares Cardoso que no ano de 1999 foi completamente restaurado para abrigar a Biblioteca Pública Municipal e o Museu de Artes Populares, primeiro museu público do Distrito de Icoaraci. Outro significado também foi dado pelos trabalhadores à Estação de Trem do Distrito: desativada oficialmente em 1º de janeiro de 1965 pelo Marechal Juarez Távora, Ministro da Viação da ditadura militar, a ferroviária passou a abrigar, nos meados dos anos de 1980, a Cooperativa dos Artesãos de Icoaraci (COARTI).



Figura 12: Estação de Trem
Fonte: Blog da Franssinete Florenzano¹⁶



Figura 13: Chalé Tavares Cardoso
Fonte: Site da UFPA¹⁷

No entanto, historicamente sabemos que estas seculares construções foram realizadas para atender os senhores que detinham os meios de produção do látex, assim como os suntuosos casarões serviam para receber famílias e convidados ilustres destes homens abastados, funcionando como uma espécie de casa de passeio ou veraneio em nítida reprodução dos modos de vida europeu bem a gosto da chamada *Belle Époque*.¹⁸

As ruas largas e os quarteirões regulares do Distrito também refletem, de acordo com Penteadó (1968), a moldura estética da arquitetura europeia que a partir da segunda metade do século XIX, passou atender a diretriz da modernidade. As imponentes mangueiras que

¹⁶ <http://uruatapera.blogspot.com/2014/11/icoaraci-e-sua-estacao-ferroviaria.html>

¹⁷ <https://ww2.ufpa.br/impressa/noticia.php?cod=9172>

¹⁸ A Belle Époque foi de acordo com Nazaré Sarges (2010) um período de profundas transformações do espaços públicos e na cultura dos principais núcleos urbanos na Amazônia oitocentista, promovendo modificações paisagísticas com construção de teatros, palacetes residenciais, praças, quiosques, cafés, bosques, boulevards e aberturas de avenidas, assim como nos usos e costumes importados da Europa, principalmente, da França.

arborizam ruas e travessas do núcleo central de Icoaraci favorecem o bom clima e tornam a contemplação do pôr-do-sol em frente a orla mais agradável.

A orla construída em frente a um “mar de rio” formado pelo encontro das águas da Baía do Guajará com o Rio Maguari torna a natureza mais encantadora e exuberante inspirando, através do tempo, artistas das mais diversas linguagens, a exemplo do poeta Antônio Tavernard, nascido em Icoaraci no ano de 1908:

Similitudes¹⁹

Nasci em frente ao mar,

Meu primeiro vagido

Misturou-se ao fragor

do seu bramido.

Tenho a vida do mar!

Tenho a alma do mar! ...

O mar de rios e igarapés que banham o Distrito e inundam a imaginação do poeta tem relação com a etimologia do nome dado ao lugar:

Icoaraci tem na origem de seu nome significados como *de frente para o sol ou mãe de todas as águas* (Icoara=águas e ci=mãe) denominação indicada por Jorge Urley (um estudioso de línguas), que constatou os margeamentos da baía do Guajará e do furo do Maguari e a grande quantidade de igarapés e riachos cortando a Vila em todas as direções, buscando significado na língua tupi para identificar essa característica como *Mãe de todas as águas* (FIGUEIREDO; TAVARES, 2006, p. 28).

Faz-se necessário, por outro lado, reconhecer que nesse contexto de beleza e encantamentos coexiste a segregação social derivada do longo processo de colonização vinculado ao chamado progresso industrial. Tal processo teve como um de seus efeitos, as migrações do povo do campo para as cidades ocasionando o inchaço dos centros urbanos. No caso de Icoaraci, de acordo Dias (2007), este fenômeno social obrigou a população mais pobre a ocupar as áreas de baixada e de várzea desprovidas de infraestrutura como saneamento básico, esgoto sanitário, água tratada etc. contribuindo desse modo para o avanço da violência e do agravamento de doenças associadas à insalubridade e a degradação

¹⁹ Blog Entreslaçadas: <http://entreslacadas.blogspot.com/2014/06/similitudes.html>.

ambiental. São questões e desafios como esses que se apresentam às instituições educativas inseridas nesse território como a Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso.

4.2 ESCOLA LICEU E O PROJETO SALA DE LEITURA

A Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, local de nossa pesquisa de campo, está situada no bairro da Ponta Grossa, em Icoaraci, próximo de um dos mais importantes polos de produção do artesanato em cerâmica e de outras produções da cultura popular como Carimbó, Boi-bumbá, Passáro Junino, Folia de Reis etc.

Grande parte dos moradores desse bairro enfrentam problemas relacionados à insalubridade devido à falta de saneamento básico, tratamento de água, moradias inadequadas. Além disso, esses sujeitos padecem com os altos índices de violência, que inclusive atinge a Escola Liceu, como informa o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino:

Há relatos de ocorrência de casos de professores e funcionários que já foram assaltados na saída da escola [...] A escola vinha sendo invadida nos fins de semana por vândalos que furtavam lâmpadas, fiação e outros equipamentos e materiais (PPP, 2012, p. 17-18).

Estes problemas levantados no PPP da Escola Liceu demonstram a situação de insegurança e vulnerabilidade social da comunidade o que exige medidas urgentes por parte do poder público não só no campo da segurança e prevenção à violência, mas principalmente na área social.

A Escola Liceu começou a funcionar em 19 de março de 1996, data em que se comemora o dia do artesão, mas só foi inaugurada oficialmente em dezembro do mesmo ano. A imagem abaixo revela-nos que se trata de um prédio amplo e bem estruturado com bastante espaços pedagógicos no seu interior e também no seu entorno.



Figura 14: Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso
Fonte: acervo do autor.

O decreto nº 29.205/96 da Prefeitura Municipal de Belém, de 13 de setembro de 1996, informa que Escola Liceu nasce para compor o projeto *Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável* da Rede Municipal de Ensino (RME). O referido documento no seu artigo 3º traz a seguinte conceituação:

A Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável está ligada a noção de desenvolvimento humano sustentado, voltada ao enfoque integrado e culturalmente assentado do processo de desenvolvimento, no qual a educação aparece como estratégia primordial da capacidade inovadora e humanizadora do progresso (BELÉM, 1996, p. 1).

Destaca-se também nesse texto o processo e inserção política e econômica do alunado, atendendo anseios e perfil socioeconômico-cultural das comunidades na geração de renda. Busca-se com isso trabalhar com as questões ambientais e culturais com objetivo de formar cidadãos com percepção de sua realidade, capacidade criadora e profissional para integrar-se de forma positiva com o meio ambiente físico e sociocultural do Município.

Resguardada pelo decreto nº 29.205/96, a Escola Liceu tem entre seus objetivos acolher e valorizar a cultura de tradição popular e a comunidade em geral, especialmente os filhos dos trabalhadores das olarias como forma de estimular processos de auto-sustentabilidade da população local. Ademais, consta no projeto pedagógico escolar a intenção de desenvolver uma educação centrada na realidade do estudante, priorizando uma formação democrática, crítica e reflexiva para o exercício da cidadania frente às demandas que envolvem os dilemas econômicos, políticos e culturais da sociedade.

O documento norteador das práticas pedagógicas e administrativas elaborado pelo coletivo escolar traz como meta viabilizar uma educação dialógica e dialética, que dinamize o processo de libertação e transformação do sujeito, de forma que ele possa intervir na própria realidade social e cultural, tornando-se mais crítico e participativo em seu meio social. Para tanto, a Escola em questão anuncia o desejo de uma formação capaz de possibilitar que o estudante tenha:

consciência de seus papéis, direitos e deveres; possua condições de elaborar novas ideias e construir tecnologias; seja capaz de refletir e avaliar seus processos de aprendizagens; saiba se relacionar com as diferenças e possua um bom relacionamento interpessoal; demonstre interesse e respeito pelas manifestações culturais, valorizando a vida e a diversidade cultural; seja um cidadão crítico e reflexivo, contribuindo significativamente com a transformação de sua realidade (PPP, 2012, p. 22).

Os objetivos acima delineados não deixam dúvidas quanto ao intuito do projeto em promover a construção de uma cidadania crítica e, ao mesmo tempo uma formação que assegure ao sujeito o exercício de seu papel de agente transformador da realidade. Além disto, podemos inferir que há o desejo de acordar no estudante o respeito pelas manifestações culturais locais com ênfase na cultura ceramista, como pode ser percebido, por exemplo, nos detalhes da ambientação arquitetônica da área livre da escola:



Figura 15: Horta com muiraquitã ao fundo
Fonte: Arquivo do autor



Figura 16: Escultura de cerâmica
Fonte: Arquivo do autor

A valorização da cultura local proposta pela instituição pode ser identificada ainda no nome da Escola que é uma homenagem a um importante ceramista local. Trata-se de Raimundo Saraiva Cardoso, o Mestre Cardoso, nascido na cidade da Vigia (PA) em 1930, e falecido aos 75 anos em Belém (PA) no ano de 2006.

O enredo da vida de Mestre Cardoso traz dois acontecimentos significativos: o primeiro se refere ao fato de ter aprendido a lidar com o barro ainda muito jovem com Lucila, sua mãe, artesã e descendente direta dos aruãs, povo marajoara que habitava a região; o segundo diz respeito a um achado de seu pai quando trabalhava na casa de uns missionários-norte americanos, onde encontrou no lixo um livro sobre arqueologia do Marajó e Tapajós, com imagens de figuras humanas, urnas funerárias e de várias peças de cerâmica indígena primitiva da Amazônia.

Essa obra chegou às mãos de Raimundo Cardoso mudando completamente o rumo de sua vida, pois como informou seu filho Levy Cardoso, essa experiência “despertou grande interesse nele, que antes disso ganhava a vida vendendo livros, remédios e sapatos”. Diz também Levy Cardoso que a obra o reconectou “com as lembranças de Vigia, onde nasceu e

teve contato com vasilhas, panelas e alguidares feitos de barro” (DIÁRIO DO PARÁ, 2014, p.2).



Figura 17: Mestre Raimundo Cardoso
Fonte: MOVA – CI

Cardoso era autodidata e frequentou a escola somente até o curso primário, fato que não o impediu de ser considerado por alguns estudiosos como um dos ícones da arte marajoara, já que foi, um dos principais responsáveis pela difusão da mesma na década de 1970, despertando inclusive, o interesse pela arte cerâmica indígena²⁰ e influenciando uma geração de artistas locais. De acordo com Lima (2001), até a década anterior, ou seja, de 1960 as produções de cerâmica na localidade de Icoaraci girava em torno da fabricação de telhas, tijolos, potes, alguidares, entre outras peças de caráter utilitário, porém a partir de 1970, com o trabalho de Mestre Cardoso e outros mestres, a cerâmica artística começou a ganhar espaço.

A Escola Liceu atende cerca de um mil e seiscentos alunos e sua estrutura se diferencia da maioria das escolas do Sistema Municipal de Ensino de Belém, sendo composta pelos seguintes espaços: 22 salas de aula; 1 auditório; 1 sala de recursos multifuncionais; 3 salas de informática; 1 biblioteca; 1 sala de secretaria; 1 sala de diretoria; 1 sala para arquivo

²⁰ A curiosidade de Mestre Cardoso em aperfeiçoar sua arte com argila o levou a visitar bibliotecas e o Museu Paraense Emílio Goeldi onde teve contato com acervo de cerâmicas arqueológicas que lhes possibilitaram aperfeiçoar e inovar suas técnicas nessa prática artesanal.

de documentos; 5 banheiros; 1 sala de coordenação pedagógica; 2 salas de professores; 1 ginásio poliesportivo; 1 cozinha e 1 refeitório.

Em outro bloco existe um Núcleo de Artes dividido em diversas salas e ambientes dos quais destacamos: sala de oficina de alimentação; sala de expressão corporal; sala de oficina de cerâmica; sala de beneficiamento de argila; sala de forno; sala de coordenação; sala de reserva técnica; sala de videoteca; sala de oficina de música e ritmos regionais; galeria de arte.

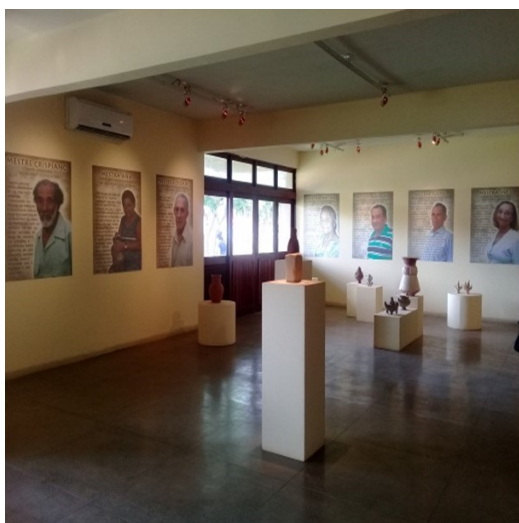


Figura 18: Galeria de Arte da Escola
Fonte: Arquivo do autor



Figura 19: Núcleo de Oficinas da Escola
Fonte: Arquivo do autor

O referido Núcleo de Arte da Escola tem como finalidade contribuir com o desenvolvimento de uma educação integral estabelecendo um diálogo entre disciplinas escolares da base comum do currículo trabalhadas em sala de aula e a experiência educacional vinculada a arte e a cultura. Esta intenção é declarada em entrevista concedida por uma integrante da escola chamada neste trabalho de Edila Arinos:

é montado o projeto pedagógico do ano todo. Então nesse ... devido ao assunto referente que vai ser tratado o que cada professor vai trabalhar em sala de aula, esse mesmo assunto que vai ser trabalhado lá, vai ser trabalhado aqui só que de uma maneira diferenciada, já que vai ser focado em cima das artes.

A fala da professora revela que as oficinas têm o propósito de potencializar os conhecimentos dos estudantes e diversificar o currículo estabelecendo relações entre os conteúdos formais e os saberes da tradição popular. Vale dizer que a mediação entre os saberes se apoia na imprescindível contribuição de profissionais que construíram seus aprendizados na experiência vivida, como se pode observar na resposta do professor de

oficinas *Vitor Caipó* quando indagado sobre sua formação: *“olha, a minha formação foi basicamente feita dentro da olaria mesmo. Eu sou artesão nato de cerâmica e descendente do mestre Rosemiro”*. É interessante notar que o professor Vitor afirma com autoestima elevada a sua origem (filho de artesão) e seus saberes construídos em espaços não acadêmicos. Deixa claro que a sua experiência seguiu outros itinerários, isto é, caminhos que passam necessariamente pelo contato direto com os mestres, por dentro das olarias.

A partir da inserção de oficinairos do Distrito de Icoaraci não só do campo da cerâmica, mas da música regional, da dança, etc. no quadro de trabalhadores da Instituição atuando no Núcleo de Arte da Escola Liceu, apontam o desejo da Escola de retribuir e dialogar com a comunidade ofertando cursos, oficinas, palestras e estimulando visitas a exposições na galeria de arte. Isso nos indica que a Escola Liceu pretende em seu PPP desenvolver uma educação observando alguns princípios freireanos que defendem o diálogo, a reflexão crítica e a valorização dos saberes oriundos da tradição popular.

Quanto ao Projeto Sala Leitura (PSL) em sua dinâmica de funcionamento na Escola Liceu, observamos em visitas realizadas a instituição somadas as entrevistas que a professora mediadora do Projeto não dispõe de um espaço físico específico, isto é, uma sala contendo acervo literário, periódicos, jogos pedagógicos, por isso, realiza suas atividades nas salas de aulas regulares. Para tanto, necessita fazer em alguns momentos, cópias de textos para trabalhar com os alunos como revela o excerto abaixo da entrevista concedida por Jandira Cordovil: *“O que dificulta é a gente não ter um recurso, né? Pra gente poder explorar com as crianças assim a questão de, há eu tenho possibilidade de tirar xerox pras crianças terem em mãos o conteúdo a ser trabalhado nas histórias”*.

Dessa forma, a professora empunhando um pincel para quadro branco e textos xerografados desloca-se cotidianamente de sala em sala passando nas turmas regulares onde os alunos estão inseridos para fazer o atendimento do PSL, e, raramente, utiliza outros espaços da Escola para dinamizar seu trabalho como, por exemplo, a sala da Videoteca, por ser, segundo a professora, um espaço bastante disputado pelos docentes o que ocasiona a dificuldades de agendamento. Entretanto, faz-se oportuno enfatizar que documentos divulgados pelo poder público Municipal de Belém, como a Portaria de Lotação de Pessoal 0071/2015 da SEMEC, sugerem que professor do PSL deve contar com um ambiente específico na escola para a realização de suas atividades:

2.4 DA LOTAÇÃO DE PROFESSORES EM ATIVIDADE (ESPAÇOS PEDAGÓGICOS):

Artigo 32. A lotação de professores em Atividade (Espaços Pedagógicos como: Laboratórios de Informática, Bibliotecas e Salas de Leitura), previstas no Projeto Político Pedagógico de cada Escola, ocorrerá ao professor [...] nos turnos de funcionamento da escola [...], sendo acrescida a carga horária de 25h/a de HP (BELÉM, 2015, p. 6).

No tocante a formação dos sujeitos que devem atuar no PSL, identificamos que a referida portaria de lotação, exige que tais profissionais sejam graduados para atuar na Educação Básica ou Licenciados em Língua Portuguesa, como indica o artigo 32, inciso IV. Isso na prática, conforme dados de lotação da própria SEMEC, permite que a grande maioria dos professores que atualmente trabalham no PSL sejam pessoas graduadas em Pedagogia (como é o caso da professora da Escola Liceu), e uma pequena parte de Licenciados em Língua Portuguesa.

A Escola Liceu não possui turmas de 1º ano do ensino fundamental²¹ e as turmas contempladas pelo PSL restringem-se aos alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, totalizando 26 turmas distribuídas nos turnos da manhã e tarde. Ficam, por tanto, sem atendimento os alunos do 6º ao 9º e as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), como anuncia a professora Jandira Cordovil: “são muitas turmas a atender, manhã e tarde eu só atendo do C.1, 2º ano até os 3º anos do C.1 e depois no C.2 vai pros 4º anos até o 5º que é uma luta diária”. Isto significa dizer que a maior parte dos alunos matriculados não é atendida pelo PSL, conforme demonstram os dados a seguir:

Quadro 4: Nº de alunos matriculados na Escola Liceu em 2017

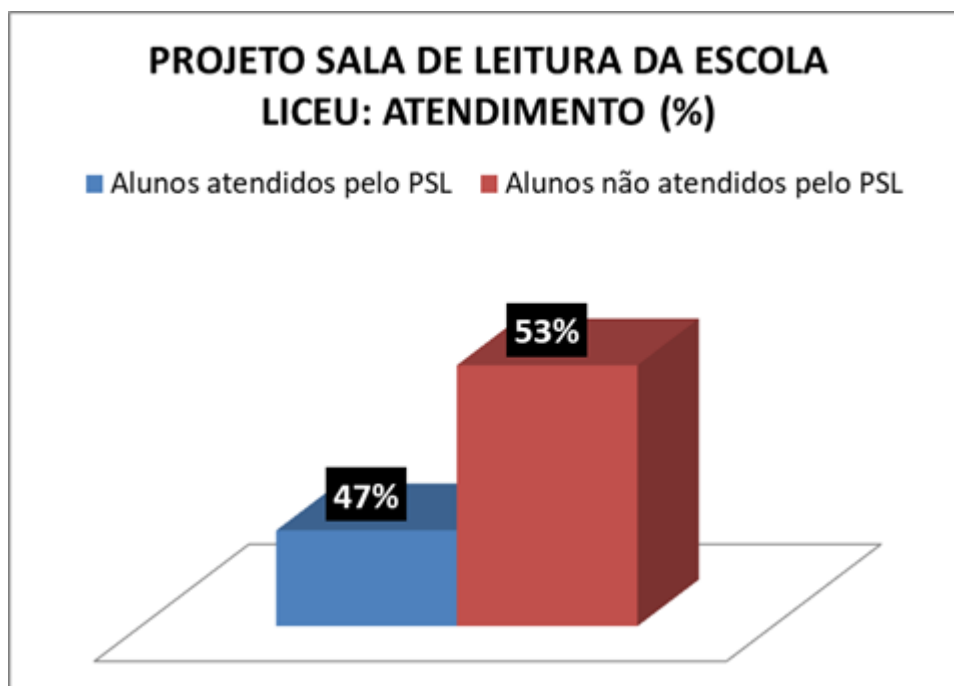
<i>PROJETO SALA DE LEITURA DA ESCOLA LICEU</i>	
<i>Total de alunos matriculados em 2017</i>	<i>1620</i>
<i>Alunos atendidos pelo PSL</i>	<i>765</i>
<i>Alunos não atendidos pelo PSL</i>	<i>855</i>

Elaborado pelo autor

Fonte: relatório de matrícula da Escola

²¹ Segundo informações prestadas pela equipe gestora, a Escola Liceu possuía cerca de quatrocentos alunos distribuídos em turmas de educação infantil e 1º ano do ensino fundamental que funcionavam em um prédio anexo nomeado Castanheiras. Entretanto, por meio do decreto nº 86. 316 da PMB, publicado em Diário Oficial em 23 de agosto de 2016 ,o referido espaço deixou de ser anexo da Escola Liceu e transformou-se em uma Unidade de Educação da SEMEC.

Figura 20: Gráfico demonstrativo de alunos atendidos e não atendidos pelo PSL



Elaborado pelo autor

Fonte: relatório de matrícula da Escola

Os setecentos e sessenta e cinco alunos atendidos pelo PSL estavam distribuídos da seguinte forma: sete turmas de 2º ano; sete turmas de 3º ano; seis turmas de 4º ano e seis turmas de 5º ano. Já os oitocentos e cinquenta e cinco alunos não contemplados com o atendimento do PSL correspondiam a: quatro turmas de 6º ano; seis turmas de 7º ano; quatro turmas de 8º ano; quatro turmas de 9º ano; uma turma de 2ª etapa (EJA); duas turmas de 3ª etapa (EJA) e duas turmas de 4ª etapa (EJA). Ao analisarmos os mapas de alunos matriculados da Escola Liceu foi possível notar que o quantitativo de alunos nas turmas do 2º ao 5º (em torno de 25 a 30 por turma) era menor que a quantidade de alunos do 6º ao 9º ano (de 35 a 40 por turma) e da EJA (entre 45 a 50 por turma). Por isso, ainda que o PSL atenda maior quantidade de turmas, isso representa uma menor quantidade de alunos em comparação com as turmas que não são atendidas.

Ao observarmos as turmas atendidas na Escola Liceu buscamos analisar o que dizem as Diretrizes Municipais para o PSL editada através da portaria nº 0071/2016-GABS/SEMEC e identificamos que, segundo a referido documento, as ações devem ser organizadas de modo a atender todas as turmas do ensino regular do 1º ao 9º ano e EJA da RME. No caso da Escola Liceu, considerando a quantidade de turmas seria necessário que a mesma contasse no mínimo com três professores para que estas determinações da Portaria se materializassem. No

entanto, até o final da pesquisa constatamos que a Instituição de ensino mantinha no seu quadro de profissionais apenas uma professora atuando no PSL.

Em relação a jornada de trabalho para o desenvolvimento das atividades, a professora Jandira Cordovil que atou no PSL na Escola Liceu no ano de 2017, estava lotada com uma carga horária de 40 horas semanais. A equipe gestora organizou esse tempo da professora de forma a garantir que a mesma permanecesse uma aula de 45 minutos em cada turma, conforme atestam os quadros de horário afixados na parede em frente as salas de aula:

TURMA: 304 (MANHÃ)					
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:30/8:15	MAT PROF: []	ARTES PROF: []	PORT PROF: []	MAT PROF: []	PORT PROF: []
8:15/9:00	MAT PROF: []	ARTES PROF: []	PORT PROF: []	MAT PROF: []	PORT PROF: []
9:00/9:45	MAT PROF: []	LEITURA PROF: []	PORT PROF: []	MAT PROF: []	PORT PROF: []
9:45/10:00	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10:00/10:45	GEO PROF: []	INFORMÁTICA PROF: []	CIEN PROF: []	HIST PROF: []	PROD.TEX PROF: []
10:45/11:30	OFICINA: SENSIBILIZAÇÃO PROF: []	ED.FÍSICA PROF: []	CIEN PROF: []	HIST PROF: []	PROD.TEX PROF: []
11:30/12:15	-----	ED.FÍSICA PROF: []	-----	-----	-----

Figura 21: Horário de Aula 3º ano Manhã
Fonte: Arquivo do autor

TURMA: 308 (TARDE)					
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13:30/14:15	MAT PROF: []	ARTES PROF: []	PORT PROF: []	MAT PROF: []	PORT PROF: []
14:15/15:00	MAT PROF: []	ARTES PROF: []	PORT PROF: []	MAT PROF: []	PORT PROF: []
15:00/15:45	MAT PROF: []	LEITURA PROF: []	PORT PROF: []	MAT PROF: []	PORT PROF: []
15:45/16:00	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16:00/16:45	GEO PROF: []	INFORMÁTICA PROF: []	CIEN PROF: []	HIST PROF: []	PROD.TEX PROF: []
16:45/17:30	GEO PROF: []	ED.FÍSICA PROF: []	CIEN PROF: []	HIST PROF: []	PROD.TEX PROF: []
17:30/18:15	-----	ED.FÍSICA PROF: []	-----	OFICINA: SENSIBILIZAÇÃO PROF: []	OFICINA: SENSIBILIZAÇÃO PROF: []

Figura 22: Núcleo de Oficinas da Escola
Fonte: Arquivo do autor

A organização desses quadros com destaque das aulas de terça-feira na cor vermelha indica que nesse dia os professores regentes das turmas estão cumprindo a Hora Pedagógica (HP)²² e os professores das disciplinas de Artes, Leitura, Informática e Ed. Física ocupam esses horários. Chama-nos a atenção ainda neste quadro, a desproporção entre os estudos de matemática (6 tempos de 45 minutos) e língua portuguesa desmembrada em duas aulas de produção de texto (totalizando cinco tempos de 45 minutos) e os encontros de leitura promovidos pelo PSL (com apenas um tempo de 45 minutos). Diante do pouco tempo para atender um número significativo de turmas no PSL, a professora Jandira ao informar que atende 26 turmas do 2º ao 5º ano demonstrou cansaço e um sentimento de sobrecarga de trabalho expressando ainda preocupação com o tempo para dar atenção as necessidades dos alunos e de realizar suas ações:

²² Hora Pedagógica (HP) corresponde ao momento em que o professor regente da turma se encontra em formação por meio de cursos de atualização, palestras, seminários ou em estudos coletivos com os coordenadores pedagógicos.

É uma luta diária. Porque você sai de uma sala pra outra. E é assim, de 2ª a 5ª quando eu tenho duas aulas na mesma turma, aí dá pra aproveitar mais um pouquinho, mas quando é só uma aí 45 minutos passa rápido, porque eu não posso me deter só naquele, eu tenho que me deter no todo, e você sabe que num dia que você tá dando aula tem aquelas dificuldades que é aluno que tem problemas de comportamento, aí você tem que parar e fazer com aquele, pra que aquele outro sente, pare de conversar, faça o dever, aí já vem o outro: “Olha, tia, eu não entendi isso aqui”, aí eu já tenho que me deter com ele, né... aí com isso... eu não consigo se aquele aluno tá tendo dificuldade de absorver aquele conteúdo, a dificuldade na leitura e na escrita por causa desse tempo que é muito corrido [...].

Os dois tempos de aula referenciados pela professora não aparecem em nenhum dos horários fixados nas salas de aula o que nos levou a inferir que as duas aulas mencionadas ocorrem de forma eventual, isto é, para preencher a ausência de algum professor. Nesse sentido, o horário disponibilizado se torna insuficiente para atender demandas exigidas pelos os alunos em sala de aula.

Quanto as atividades desenvolvidas no PSL, observamos que estão fortemente centradas no trabalho com textos de escrita alfabética que, em sua maioria, são determinados pela Equipe Técnica do Centro de Formação de Professores (CFP) da Secretaria Municipal de Educação e as referidas determinações acontecem nos chamados encontros de formação continuada. Além disso, esta mesma equipe do CFP promove encontros formativos quinzenais com agenda destinadas a coordenadores pedagógicos, professores regentes, que por sua vez, socializam posteriormente com os demais professores de suas escolas as suas experiências formativas. Porém, apesar de existir uma Diretriz construída em 2014 que orienta os trabalhos específicos para o PSL, os encontros formativos do CFP, segundo as falas dos entrevistados, têm a sua tônica demarcada pelos encaminhamentos determinados pelo *Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa* (PNAIC) e pelo *Programa Mais Alfabetização* do Ministério da Educação (MEC) e são subsidiados pelos cadernos de formação elaborados e lançados pelo MEC.

As Diretrizes orientadoras do PSL a que nos referimos, e que não foram observadas pelo CFP nas suas formações no ano de 2017, teve sua origem a partir de encontros e debates envolvendo os professores e equipe técnica de diversos setores da Diretoria de Educação (Núcleo de Educação Inclusiva, Núcleo Educação Informática, Sistema Municipal de Bibliotecas, Centro de Formação de Professores). Esse documento construído por um coletivo de profissionais da SEMEC foi instituído pela portaria da nº 0071/2016/GAB/SEMEC do dia 17 de março de 2016. Por isso, esse documento deve ser considerado não apenas pela equipe técnica do CFP e professores do PSL, mas por todos os profissionais das Escolas da SEMEC-Belém. Entretanto, isso não vem acontecendo, pois, as relações entre formadores (CFP) e

formandos (PSL), não são, em grande medida, questionadas nem pelos professores e nem pela equipe gestora da Escola Liceu. Ao contrário, eles se esforçam para cumprir as determinações estabelecidas nos encontros formativos do CFP.

A dinâmica do trabalho da professora do PSL na Escola Liceu compreende ainda a elaboração e sistematização de um projeto para ser desenvolvido durante todo ano letivo, sendo que a temática desse projeto obedece ao direcionamento dado pela SEMEC para todas as escolas da RME, através de Sua Diretoria de Educação (DIED). Os temas definidos nos últimos três anos (2015, 2016 e 2017) foram “*Belém em Paz. Agente é quem faz*”; “*Aliança pela Paz: educação, cidadania e amor*” e “*Belém 400 anos – História e memória dos bairros*”.

Desse modo, o trabalho realizado pelo PSL na escola está alinhado com o planejamento do professor regente que, por sua vez, também organiza suas ações pedagógicas a partir dos cadernos do PNAIC enviados pelo MEC. Com isso, as ações do PSL, conforme analisaremos mais detalhadamente na seção seguinte, funcionam como reforço das atividades da disciplina Língua Portuguesa planejada pelo professor regente.

Esta homogeneidade textual designada pelo CFP aos professores pode ser observada na repetição de textos nos murais de turmas diferentes, a exemplo das narrativas *Menina Bonita do Laço de Fita* de Ana Maria Machado e *O grande rabanete* de Tatiana Belinky. Ademais, a professora do PSL deve estar diretamente envolvida em outras ações na escola que pretendem melhorar a capacidade leitora e escritora dos alunos. É o caso do projeto “*Soletrando: favorecendo a proficiência*”, realizada na escola Liceu desde 2012. De acordo com a equipe gestora, a referida ação pedagógica que no ano de 2017 estava em sua 6ª edição, foi inserida em um projeto maior intitulado “*Belém contada em verso e prosa*” desenvolvido com alunos do 4º e 5º ano, com o intuito de: *estimular o interesse pela leitura, melhorar a concentração; favorecer o desenvolvimento da escrita e da ortografia correta.*

O Projeto Soletrando foi criado com base no Campeonato Nacional de Soletração, o famoso “*Soletrando*” realizado anualmente pelo programa Caldeirão do Huck, da Rede Globo, com alunos da Rede Pública de Ensino. Para a realização dessa atividade na Escola Liceu foram extraídas palavras das obras “*O Jabotigão Amazônico*”, de Luiz Peixoto Ramos; “*Belém cidade das mangueiras*” dos autores Darcy e Ítalo de Paolo, além de vocábulos retirados das canções da compositora e cantora paraense Dona Onete.

Na Escola Liceu o Projeto Soletrando tem início em sala de aula por meio de leitura das obras e atividades variadas feita tanto pelo professor regente da turma quanto pela professora do PSL. Após esse momento, a atividade segue o rito das fases de eliminatórias,

com o devido acompanhamento da professora do PSL, até que se conheça o representante de cada turma que participará da etapa final no ginásio poliesportivo da Escola. Os 12 finalistas de 2017 receberam brindes e um ingresso para uma sessão de cinema em um Shopping da cidade. Os três primeiros colocados foram premiados com livros e o campeão recebeu uma bicicleta. A compra dos brindes, assim como a aquisição dos ingressos para a sessão de cinema com direito a pipoca e refrigerantes foi uma iniciativa da equipe gestora da Escola e professores que organizaram promoções, sorteios, entre outros para levantar os recursos financeiros necessários.

Outra ação pedagógica que exige de forma substancial a participação da professora do PSL na Escola Liceu é o “*Projeto de Apoio Intensivo à Aprendizagem dos Alunos do 5º ano*” desenvolvido pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED) da SEMEC como uma ação do *Programa de Formação Continuada de Professores voltados para Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita (ALFAMAT)* que busca possibilitar discussões sobre os instrumentos de avaliação em Língua Portuguesa e Matemática do MEC, procurando produzir material de apoio intensivo aos anos alunos do 5º ano de acordo com os descritores da “Provinha Brasil” do MEC, a fim de que estes consigam melhorar as médias de desempenho na referida prova.

A professora do PSL da Escola Liceu também se envolve no Projeto *Expertise em alfabetização* do CFP-SEMEC voltado a formação de professores regentes das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Este projeto de formação segue a mesma lógica do ALFAMAT ao buscar resultados de desempenho em avaliações de larga escala realizadas pelo MEC, a chamada Provinha Brasil. Nessa ação, a professora do PSL recebe orientação para desenvolver ações permanentes (treinamentos) dos alunos para a realização de simulados e testes de leitura e escrita intitulados “Provinha Belém” nos mesmos moldes da Provinha Brasil.

O trabalho de treinamento dos alunos para a resolução de questões das avaliações nacionais mobiliza ainda profissionais de outros setores da Escola Liceu como os da sala de multimeios, sala de informática e biblioteca. Todos empenhados em ajudar os alunos a conseguir sucesso nas resoluções das questões da Provinha Brasil, a partir da experiência com a “*Provinha Belém*” e *Projeto de Apoio Intensivo à Aprendizagem*” como indicam as imagens abaixo:

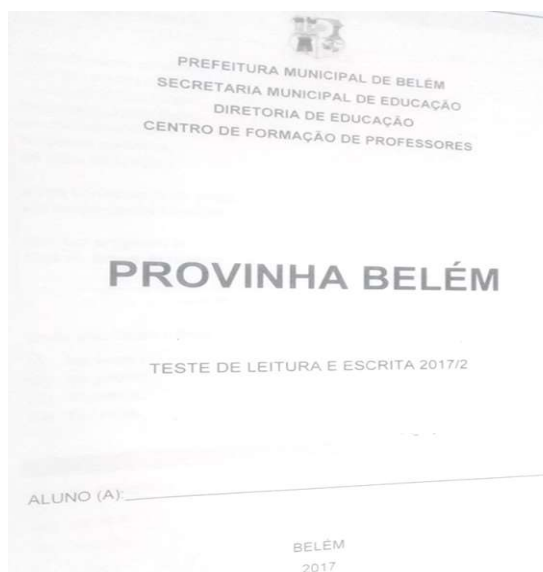


Figura 22: Teste aplicado ao 3º ano
Fonte: Arquivo do autor

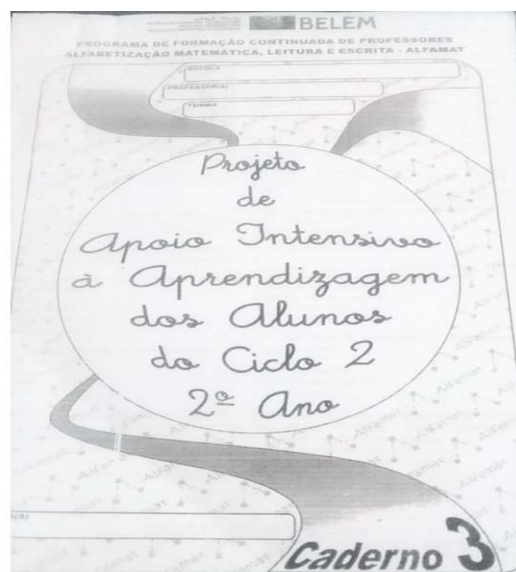


Figura 23: Simulado aplicado ao 5º ano
Fonte: Arquivo do autor

O esforço da SEMEC em preparar seus alunos para obterem sucesso nas provas de larga escala se concentra como mostra as imagens na etapa final de cada ciclo, correspondendo ao 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Para tanto, boa parte das questões para os testes e exercícios de leitura e escrita produzidos pela SEMEC são retiradas de uma plataforma virtual mantida pelo MEC e NIED com centenas de atividades disponíveis aos professores para *download*.

A Escola Liceu de Arte e Ofícios com seu “Projeto Sala de Leitura” localizada no Distrito de Icoaraci com suas tradições, histórias, belezas e contrastes sociais, é uma instituição que foi criada com intuito de dialogar com a cultura e os saberes tradicionais da comunidade icoaraciense. Porém, como se evidenciou, ela enquanto unidade de um sistema de ensino municipal, recebe diretrizes da SEMEC através da Diretoria de Educação com seus núcleos de formação: CFP e NIED. Cabe tentar compreender como esses interesses entre as demandas da SEMEC e da Escola se materializam nas experiências do projeto Sala de leitura na Escola Liceu, como veremos na seção seguinte.

5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO “PROJETO SALA DE LEITURA” NA ESCOLA LICEU DE ARTES E OFÍCIOS

Nesta seção buscamos demonstrar as concepções de educação e leitura presentes nas Diretrizes da SEMEC para o Projeto Sala de Leitura e o no Plano de trabalho da professora que atua no PSL na Escola. Em seguida, apresentamos as concepções da professora do PSL e da equipe gestora. Finalizamos esta seção, destacando as práticas desenvolvidas no PSL a partir das atividades e exercícios de leitura e escrita realizados com os alunos da escola.

5.1. AS DIRETRIZES PARA PSL E O PLANO DE TRABALHO DA PROFESSORA

Um olhar inicial sobre as Diretrizes da SEMEC para o Projeto Sala de Leitura na intenção de compreender a concepção de educação presente no referido documento, nos permitiu inferir que o mesmo, não considera o estudante como uma “página em branco”, uma vez que é possuidor de uma cultura construída ao longo de sua vivência no seu processo histórico-social. Por isso, cabe a escola contribuir com o desenvolvimento do saber do aluno, pois as Diretrizes para o PSL designam ao professor o papel de realizar ações pedagógicas que “ampliem o conhecimento do aluno e conseqüentemente seu repertório cultural de modo que ele seja protagonista de sua própria história” (SEMEC, 2016, p. 3).

Estas ideias de educação explicitadas nas Diretrizes para o PSL nos levam a compreensão de que o educando traz consigo conhecimentos adquiridos por meio de vivências que extrapolam o espaço escolar, constituindo-se dessa forma, como alguém em permanente processo de aprendizagem, capaz de ser sujeito de sua própria história. Nesse sentido, o educador Paulo Freire (1987) na obra *Pedagogia do Oprimido* nos ajuda a refletir sobre essas considerações ao afirmar que “não há homem absolutamente inculto: o homem ‘hominiza-se’ expressando, dizendo o seu mundo. Aí começam a história e a cultura” (FREIRE, 1987, p.19).

Freire também nos possibilita pensar que os alunos não se configuram como meros e passivos consumidores de cultura oferecida pela escola porque são sujeitos sociais “capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 40). Nesse sentido, Freire entende que a partir do diálogo e interação com o mundo circundante, o educando pode apreendê-lo e

ressignificá-lo em um movimento contínuo que envolve de um lado o reconhecimento de suas limitações enquanto sujeito social, de outro, a necessidade e o desejo de saber mais.

Diante disso, as Diretrizes para o PSL dialogam com as considerações de Freire porque trazem orientações para uma prática pedagógica democrática que propicie a participação de todos os sujeitos envolvidos com o projeto educacional. Esta concepção ao recusar-se a reduzir os processos educativos à relação professor-aluno no contexto da sala de aula, inclui os demais sujeitos da comunidade escolar que estão, direta ou indiretamente, envolvidos com formação do educando. Assim, as Diretrizes afirmam que:

O resultado desejado dependerá das parcerias sendo necessário que o (a) professor (a) do PSL busque, de forma permanente um diálogo com todos os segmentos (coordenadores pedagógicos, gestores, corpo docente, auxiliares de biblioteca, apoio administrativo, conselho escolar, etc.) visando melhorar o perfil do leitor no ambiente escolar (SEMEC, 2016, p.3).

Apesar do documento orientador do PSL evocar uma perspectiva democrática e dialógica, como se observou no excerto acima, verificamos nas entrevistas que os professores, o núcleo gestor e demais segmentos da escola, carecem de autonomia para elaborar o projeto de acordo com os interesses demandados pela comunidade escolar, no momento em que a SEMEC por meio de sua equipe técnica vinculada a DIED, traça e direciona os temas e conteúdos que os professores(as) devem trabalhar com os educandos:

Nós estamos trabalhando de acordo com o último projeto da SEMEC que é sobre Belém, né?! A questão da paz, da cidadania. A questão de cuidar do patrimônio. [Além do tema geral da SEMEC] a gente tá trabalhando essa questão dos gêneros textuais que é pra eles [os alunos] terem conhecimento do que é uma fábula, do que é um conto, pra fazerem a diferença nos textos, uma receita culinária... músicas pra que eles tenham esse conhecimento da diversidade de gêneros. Até porque tem as provas que são passadas pra eles, como a Prova Brasil e Prova Belém que tem que ter esses conhecimentos (JANDIRA CORDOVIL).

A entrevistada deixa transparecer que a ação pedagógica do PSL apresenta fragilidades em seu dinamismo democrático, haja vista que a escolha dos temas e conteúdos a serem trabalhados com os alunos se dão de forma verticalizada, isto é, são delimitados por parâmetros estabelecidos pela SEMEC fiéis às diretrizes elaboradas das avaliações em larga escala do MEC. Dessa forma, compreende-se que o PSL visando atender tais parâmetros e diretrizes intenta instruir os alunos com conhecimentos intrínsecos a avaliação nacional realizada nas escolas públicas brasileiras: *Provinha e Prova Brasil*. Estas questões identificadas na fala de Jandira, apontam contradições de um Sistema de Ensino que edita um documento primando pelo diálogo dos sujeitos envolvidos nos processos educativos (Diretrizes para o PSL) e ao mesmo tempo cerceia a comunidade escolar em sua decisão

democrática coletiva determinando que o PSL funcione como reforço de treinamento escolar para que os alunos obtenham um bom desempenho nos exames realizados pelo MEC.

Quanto aos critérios de funcionamento do PSL as Diretrizes explicitam que: “3.1. Cada escola contará com um único Projeto Pedagógico de Leitura, cuja a elaboração e execução ficarão sob a responsabilidade do (s) professor (es) lotados (s) no PSL” (SEMEC, 2016, p. 4). Nota-se que o documento delimita a atuação do professor impondo-lhe um único projeto de leitura para ser desenvolvido em todos níveis e modalidades de ensino. Esta diretriz sugere em sua ação prática que o mesmo projeto temático trabalhado com crianças do 5º ano do ensino fundamental seja aplicado aos jovens, adultos e idosos da EJA. Nesse sentido, fica claro que o documento nesse aspecto de sua elaboração foi pensado de forma linear e niveladora, ignorando a diversidade etária, de interesses, linguística, etc., presente na escola em seus turnos.

O referido documento também anuncia o estímulo a uma prática educativa que contribua com a superação de dificuldades no campo da leitura e escrita, valorizando em suas ações a criatividade e a imaginação de modo a garantir o direito do educando de pronunciar a sua palavra e de construir sua cidadania:

O Projeto Pedagógico de Leitura atuará, em linhas gerais, como uma ação educativa interdisciplinar em favor: do (a): superação do baixo rendimento nas áreas da leitura e da escrita; aprimoramento da aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento; valorização do livro, estímulo à criatividade, a imaginação e a liberdade de expressão; a descoberta do gosto e do prazer de ler; uso da expressão oral e corporal como meio de comunicar saberes; [...] construção da cidadania (SEMEC, 2016, p. 2).

É importante notar que ao postular que o PSL “guarda em sua essência uma linguagem interdisciplinar” as Diretrizes admitem que ações interdisciplinares são meios de se estabelecer o diálogo entre os saberes em favor da liberdade e da construção da cidadania do educando. Nesse sentido, Ghon (2014) infere que a educação independente de sua modalidade (formal ou não formal) necessita estar a serviço da cidadania e contribuir com os processos de humanização e libertação dos sujeitos.

Outro aspecto a se considerar nas Diretrizes diz respeito ao fato de que o ato educativo não se restringe ao espaço escolar, isto é, os ambientes não escolares são também espaços de potencial aprendizagem. Vista por esse ângulo, as ações de incentivo à leitura promovida pelo PSL devem contar com “visitas à espaços da cidade onde a arte, a literatura, a poesia, a contação de histórias e demais linguagens circulam” (SEMEC, 2016, p.8).

Ao pontar a cidade como um lugar onde processos educativos podem se efetivar, percebemos aproximações das Diretrizes com as contribuições advindas dos estudos do

campo da educação não formal. Desta feita, Trilla (2008) nos oportuniza melhor compreender o significado desta modalidade educacional ao pontuar que a mesma se caracteriza por não se circunscrever nos limites dos muros da escola, podendo ocorrer, segundo o autor, em espaços outros como museus, cinemas, bibliotecas, praças, ruas, brinquedotecas, etc. No entanto, as entrevistas concedidas pelos sujeitos envolvidos com o PSL revelam que, em grande medida, as ações desse projeto na Escola Liceu limitam-se a sala de aula com o uso de pincel, quadro branco, aulas expositivas e textos xerografados.

Ao examinarmos as Diretrizes para o PSL com o objetivo de analisar suas concepções de leitura, nos deparamos com uma posição abrangente de sentido, isto é, o documento admite que o gesto de ler está para além da decodificação de um sistema de escrita alfabética. Esta forma de pensar a leitura demonstra avanços em relação às ideias mais restritas, estruturalistas que segundo Leffa (1996), se caracterizam como o processo que ocorre por meio da decodificação de sinais linguísticos. Do mesmo modo, Kato (1985) mostra-se crítica quanto a concepção estruturalista no momento em que o ato de ler fica restrito a um processo estritamente mecânico de decodificação de letras e sons.

Ao que nos parece, as Diretrizes do PSL buscaram outros itinerários para as práticas leitoras, ao afirmar que a leitura “não se limita à concepção restrita de compreensão e de interpretação de textos verbais, uma vez que considera a leitura em seus múltiplos significados” (SEMEC, 2016, p.1). Este viés mais largo de compreender a leitura vincula-se à concepção de Petit (2008) quando define que tal ato envolve pluralidade e sentidos multifacetados, reiterando que a leitura dever ser pensada numa perspectiva plural, opondo-se a superficialidade linear da ação de ler que pouco contribui para que o leitor perceba a si mesmo e a realidade na qual está inserido.

Outro aspecto das Diretrizes que nos chamou a atenção refere-se às orientações dadas ao professor mediador do PSL para que desenvolva ações considerando o ato de ler em suas diversas possibilidades, observando para tanto as múltiplas estratégias como “encontro com escritores, palestras interativas, rodas de leitura, contação de histórias, oficinas de histórias em quadrinhos, varais literários, oficinas de produção textual, construção de livros artesanais, concursos literários” [...], saraus entre outros” (SEMEC, 2016, p.2).

É possível notar nas estratégias de promoção da leitura apresentada nas Diretrizes que há uma dimensão lúdica e subjetiva da leitura ao propor atividades que favoreçam a percepção estética, imaginativa e prazerosa da ação cultural durante o ato de ler. Daí advém a orientação para que o professor do PSL promova o encontro lúdico-amoroso com a leitura explorando o que há de encantamento na escuta de histórias, na elaboração de varais poéticos,

na construção de histórias em quadrinhos, nas sessões de leituras dramáticas, nos saraus, entre outras atividades que se situam no campo do literário.

Essa perspectiva de leitura se aproxima da compressão de Jouve (2013) quando enfatiza a relevância pedagógica da leitura literária tanto na disseminação do gosto de ler, quanto para a formação do leitor perene, isto é, um leitor que não se limite às práticas ocasionais, fortuitas de leitura. Além disso, o autor se faz entender que a leitura literária se mostra capaz de desafiar o potencial criativo do leitor nos processos de interpretação.

As Diretrizes para o PSL pressupõem ainda que o texto (literário ou não) traz em si dimensões políticas, filosóficas, históricas e culturais da vida em sociedade que precisam ser experienciadas pela subjetividade do leitor. De forma sucinta, o documento admite que o professor exercite sua inventividade transformando os espaços da escola num “lugar de aprendizagem da leitura nas suas várias facetas (informativa, política, cultural, estética)” (SEMEC, p. 2016, p.2).

Estas especificidades da leitura demandadas pelas Diretrizes para serem desenvolvidas em múltiplos espaços, a exemplo das bibliotecas, aparecem de forma ainda mais clara em um dos tópicos que tratam dos objetivos do PSL:

As ações do Projeto Pedagógico de Leitura devem ser organizadas de modo a garantir, progressivamente, que os alunos desenvolvam habilidades de leitura para perceber nos variados textos as transformações socio-históricas da humanidade; compreender por meio das múltiplas leituras os problemas existentes na sociedade percebendo o seu papel político como cidadão (SEMEC, 2016, p. 6).

As intencionalidades aqui declaradas pelas Diretrizes expõem uma concepção de leitura que excede o seu caráter meramente instrutivo ou lúdico-recreativo e sinaliza para uma atitude leitora crítica de si enquanto ser político e do mundo circundante. Freire (2003) ao referir-se a importância das bibliotecas populares compartilha a opinião de que esses espaços, enquanto centros culturais, são imprescindíveis para o aperfeiçoamento e a elaboração contínua de uma forma correta de se ler o texto em relação ao contexto. De acordo com o autor:

a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha de estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando aprender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica (FREIRE, 2003, p. 45-46).

Pensar as Diretrizes para o PSL com as contribuições de Freire (2003) nos auxilia na compreensão de que o documento entende o ato de ler como uma prática que deve fomentar o

aperfeiçoamento e a diversidade da leitura vinculada à capacidade de fazer inferências sobre a realidade social, política e cultural. Por tanto, a prática leitora no sentido freireano, isto é, mais amplo, crítico e libertador, deseja o desenvolvimento da criticidade do sujeito leitor justamente para que ele possa pensar, analisar, compreender e intervir na sua realidade concreta na intenção de transformá-la.

Em relação à análise do plano de trabalho da professora do PSL observamos que o mesmo se articulou em uma elaboração coletiva interdisciplinar que envolveu diretamente os seguintes componentes curriculares oferecidos na Escola Liceu: Leitura (ministrada pelo PSL); Artes (base curricular comum); Expressão Gráfica e Educação Patrimonial (base diversificada oferecida pelo Núcleo de Oficinas da escola).

O plano de trabalho sistematizado no projeto “Conhecendo e valorizando o patrimônio histórico de Belém através da arte, da escrita e da leitura” (2017), para ser desenvolvido em um período de 11 meses com alunos da primeira fase do ensino fundamental, foi construído a partir do tema determinado pela SEMEC às escolas da RME: *Belém 400 anos de história*.

O projeto teve como intenção central evidenciar a importância do conhecimento e da valorização dos bens históricos e culturais da cidade de Belém focalizando de forma particular a valorização do monumento histórico do “Forte do Castelo” existente no município. Podemos dizer que a referida proposta de trabalho sintoniza-se com o Projeto Político Pedagógico da Escola Liceu na sua intenção de dialogar com os saberes e bens culturais da cidade de Belém.

Foi possível depreender a preocupação do projeto nos seus objetivos em fazer um debate a respeito da identidade cultural local, regional e nacional, embora não tenhamos percebido de forma clara os aportes teóricos para tal investida. Entretanto, o referido projeto apoiou-se em *O saber histórico na sala de aula* (2003) para refletir sobre educação e patrimônio. A obra traz, em um de seus textos, a ideia de educação patrimonial como um estudo referente ao patrimônio cultural cuja temática ou o conteúdo versa sobre o acervo cultural de uma comunidade.

O plano de trabalho da professora traz ainda o entendimento de que a preservação do patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial são formas de interpretar a cultura de uma dada sociedade. O documento revela a preocupação com a conservação dos bens históricos, reconhecendo-os como parte integrante do passado de uma sociedade que deixa em aberto a possibilidade para se compreender o presente, com vistas a possíveis ações no futuro.

É válido ressaltar que ao desenvolver um trabalho apoiado em fundamentos que consideram o passado como referencial fundamental para o presente, o PSL acredita estar

contribuindo para que o aluno tenha um entendimento distinto do mundo que o cerca e, ao mesmo tempo, crie laços íntimos com o acervo patrimonial do espaço em que vive. Nesse sentido, o PSL recorre aos estudos de Giometti (2004) que pensa patrimônio cultural como obras que integram o acervo de uma dada comunidade e estas são entendidas como páginas que podem ser descobertas em sua riqueza sociocultural coadunando-se com a ideia da cidade como um livro que expõe sua história nas esquinas, ruas, praças, prédios, bairros, aglomerados ou vazios urbanos que o aluno, enquanto sujeito histórico, precisa se apropriar e intervir criticamente.

Mesmo reconhecendo a relevância do trabalho proposto pelo PSL no que concerne à valorização do patrimônio cultural da cidade de Belém, observamos que o estudo se limitou a compreender uma edificação histórica específica da cidade resultante dos processos de dominação e colonização europeia: o Forte do Castelo. Em outras palavras, ficou ausente do estudo o patrimônio que está no cotidiano dos alunos e das comunidades do Distrito de Icoaraci, onde a Escola Liceu se encontra. No tocante a valorização da cultura local tanto o PPP da instituição educacional, quanto as Diretrizes do PSL apontam para um trabalho pedagógico que inclua e valorize as manifestações oriundas do saber e da tradição popular - também pertencentes ao acervo do patrimônio histórico cultural da humanidade.

O PSL não demonstrou em sua sistematização a intenção de dispensar a devida atenção ao entorno escolar em sua realidade contextual, e nem valorizar o que é produzido artisticamente pelos sujeitos, denotando com isso a falta de diálogo com os saberes e fazeres da comunidade tão necessária para o fortalecimento da identidade cultural dos sujeitos em sua ação crítica, política e criativa.

O que nos parece estar em jogo nas intenções e escolhas do que deve ou não ser referenciado nos estudos “interdisciplinares” na escola – que envolvem a concepção de educação patrimonial presente no PSL – é o juízo de valor que designa quais manifestações culturais são dignas ou merecedoras de serem protegidas, afirmadas e reafirmadas enquanto patrimônio histórico-cultural.

A pesquisa realizada por Allana de Moraes (2005) muito contribui com nossa reflexão, pois a autora apresenta dados demonstrativos que apontam os monumentos e edificações do período colonial como patrimônios que devem valorizados e reconhecidos. Por outro lado, as lendas, festas populares, artesanato, entre outros, não possuem o mesmo status cultural de patrimônio. Segundo a autora, isto ocorre em virtude de “uma política cultural que preservou os bens de “pedra e cal” esquecendo da importância das tradições, dos saberes e práticas populares” (MORAES, 2005, p.12).

É oportuno observar que o cronograma de atividades do PSL apresentou uma previsão de tempo considerável para a realização das ações (cerca de 11 meses) desde a sistematização do projeto, no mês de janeiro, até a culminância das ações, em novembro; de maneira que o planejamento poderia ter previsto um estudo crítico do patrimônio cultural que ultrapassasse os espaços e edificações resultantes do projeto de colonização europeu na Amazônia. No entanto, é preciso reconhecer que, de qualquer modo, o ato de pensar os espaços públicos como sendo ambientes propícios para a realização de ações educativas traz o entendimento de que os processos educativos estão para além dos limites da escola. Isto significa dizer que há uma perspectiva de educação, que, por não querer limitar suas ações pedagógicas à sala de aula, busca interagir com outros espaços fora do ambiente escolar na intenção de tornar os processos de ensino-aprendizagem mais motivadores, interessantes e significativos.

Esta proposta pedagógica, em certa medida, presente no PSL oferece indícios de uma concepção de educação que tem aproximações com a ideia de escola cidadã desenvolvida pelo Instituto Paulo Freire ao intencionar a valorização e a preservação do espaço e do patrimônio público, ao mesmo tempo em que reconhece a educação como um processo que pode também efetivar-se fora da esfera formal escolar. Nesse sentido, apreende-se que, ambientes de lazer e cultura como teatros, praças, igrejas, livrarias, ruas, museus, bosques, que pulsam na cidade, podem se transformar em espaços educativos. Para Gadotti (2006), quando se estabelece um fecundo diálogo entre a instituição escolar e a cidade a ponto de gerar aprendizagens mobilizadoras e inovadoras,

A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar com isso nova vida [...] e a cidade que educa não fica no imediato, mas aponta para uma compreensão mais analítica e reflexiva tanto dos problemas do cotidiano quanto dos desafios do mundo contemporâneo (GADOTTI, 2006, p. 135).

Ao compartilharmos desta visão, consideramos que nos processos de interação, experimentação e observação, tanto a escola quanto a cidade se educam mutuamente, passando a conviver e contribuir na construção da cultura, do saber e da aprendizagem. Nesse sentido, Freire (1993) também dedica um olhar cuidadoso para com as cidades no que diz respeito às suas potencialidades educativas. Para que as referidas potencialidades se desenvolvam, o autor defende, por um lado, a efetiva e necessária apropriação dos espaços pelas comunidades de forma organizada, por outro, o compromisso e a vontade política dos gestores públicos. Estas ideias nos fazem inferir que o controle social dos espaços públicos por parte da população, articulada à ação responsável do poder público, oportunizará que a cidade cumpra o papel educativo. Segundo Freire, este papel:

se realiza também através do tratamento de sua memória levando-se em conta que sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais da aventura do espírito (FREIRE, 2001, p.14).

Diante do exposto, sobre o que caracteriza a cidade educativa, ainda recorremos aos pressupostos freireanos que nos fazem pensar de um modo mais aprofundado esta perspectiva de educação, não reduzida aos limites de uma Instituição formal escolar. Ou seja, a educação deve se estender ao seu entorno e a cidade como um todo:

A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a cidade (FREIRE, 2001, p. 13).

Essas assertivas freireanas elencam de modo preciso vários aspectos fundamentais para a compreensão do que seria uma a cidade educativa. Ideia que nos possibilitam entender a escola como parte do acervo humano e cultural da cidade, não como um lugar desconectado da vida em sociedade. A escola enquanto construção humana – assim com os outros espaços da cidade – transpira histórias, cultura, memórias e significações que precisam ser interpretadas pelos sujeitos.

Importa salientar que a cidade interage com os indivíduos na produção de culturas diversificadas trazendo marcas identitárias daqueles que a produzem. Fica ainda o entendimento de que a cidade tanto modifica o ser humano como é por ele modificada. Esse movimento permanente que desperta no sujeito social atitudes e sentimentos diversos – repulsa, encantamento, indignação, – nos faz crer que não seja humanamente possível, viver em um determinado lugar sendo de todo indiferente a ele. Ou, dito de outro modo, o sujeito social, uma vez inserido na cidade, é levado a coparticipar, de forma direta ou indireta, de suas manifestações culturais, políticas e ideológicas.

Esses contextos reveladores de uma concepção educativa geradora de aprendizagens, mostram-se em parte intencionados nas articulações pedagógicas do plano de trabalho da professora do PSL. Coadunam-se também em sua proposta de prática de leitura e escrita dentro de perspectiva ampla e difusa através de múltiplas linguagens. Opõe-se, desse modo, a uma concepção que simplifica o ato de ler e escrever à mera codificação e decodificação mecânica de palavras, frases e textos de escrita alfabética. Isto se evidencia quando o plano de

trabalho da professora do PSL, em sua sistematização, objetiva fazer com que os alunos desenvolvam a capacidade de ler espaços da cidade, em todas suas nuances, como páginas de um livro que expõe histórias que necessitam ser descobertas.

O estudo do Forte do Castelo e do seu entorno proposto pelo PSL pretendia fazer com que os alunos lessem “as modificações sofridas pelo monumento pela ação do tempo, pela ação do homem”, bem com percebessem “suas características físicas, arquitetônicas e ambientais” (PSL, 2017, p. 3). O referido estudo planejou ainda oportunizar que os discentes identificassem a falta de valorização e cuidados com o patrimônio histórico por parte da população e pelos órgãos públicos. Presumimos que esta ação pedagógica almejou contribuir com os processos de conscientização dos alunos para que não apenas leiam, mas cuidem e se apropriem dos espaços da cidade onde estão inseridos.

É bem possível compreender parte destas proposições do PSL a partir da formulação pedagógica de Freire. Ela enfatiza o argumento de que ler implica necessariamente e sobretudo na capacidade de interpretar criticamente o “texto-mundo”, que se mostra no seu ritmo lento ou acelerado; nas suas lembranças e esquecimentos; nos seus cromatismos; na sua paisagem visual, sonora e olfativa; nos seus gostos e gestos; nos seus valores e crenças. E a leitura dessa floresta de símbolos e significados que habita o mundo “precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2003, p. 9). Por tanto, o autor faz saber em suas reflexões que o ato de ler implica na observação de que palavra e realidade vivenciadas relacionam-se.

Para sustentar a promoção da leitura em suas múltiplas possibilidades o plano de trabalho da professora do PSL anuncia que a Educação Patrimonial se insere como proposta de troca entre diferentes leituras sobre o patrimônio e o espaço que o cerca, além dos desdobramentos políticos, sociais e econômicos. Para tanto, o plano de trabalho para o PSL na Escola Liceu propõe utilizar como estratégia de leitura e produção, atividades de pinturas, colagens, mosaicos, expressões gráficas, textos em escrita alfabética, demonstrando a concepção de que a interpretação de um tema ou conteúdo pode ser comunicada pelos alunos através de diversas linguagens. Esse ideal pedagógico pode ser apreendido, por exemplo, quando o projeto enfatiza que:

Na escola os alunos socializarão suas impressões, seus desenhos e registros fotográficos feitos na aula-passeio para a turma. Haverá também produções artísticas [...] produção textual, construção de poesias, acrósticos relacionados à história do Forte do Castelo e sua importância para a cidade de Belém, bem como a identidade cultural da população, e a necessidade de valorização e preservação deste patrimônio (PSL, 2017, p.4).

Finalmente, fica evidente no PSL que linguagem e leitura não consistem em um único processo retilíneo enquanto manifestação cultural. Tanto as concepções de linguagem quanto de leitura, apontam para múltiplos sentidos e formas de expressão, conforme nos faz pensar o projeto de formação de leitores elaborado pela Escola Liceu. Esta proposta pedagógica diversificada de leitura e escrita intenciona formar sujeitos capazes de compreender e interpretar textos produzidos por meio da linguagem verbal, assim como interpretar o “texto-mundo” que se escreve através de múltiplas linguagens (gestos, cores, sons, etc.), conforme identificado e explicitado neste estudo.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

5.2.1 A percepção dos professores sobre o conceito de educação

Sabemos que muitas são as ideias que permeiam o universo docente no que concerne a concepção de educação. Para conhecer a concepção dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, perguntamos: “Qual o seu conceito de educação?” Apresentamos a seguir as respostas transcritas:

A educação é uma situação bem ampla, ela envolve muitas coisas, questão de formação. Educação vem de casa, conhecimentos que tu traz pro teu dia-a-dia, de experiências que tu tens. Ela é bem complexa bem mais ampla. Dentro da escola o aluno vem e a gente vai direcionar a partir do que ele já traz: o conhecimento como história da família... essas coisas todas. A gente vai pegar toda aquela experiência, toda aquela gama que o aluno tem pra tá direcionando pra tá criando alguns conceitos, algumas coisas que são mais pro dia-a-dia dele, pra acrescentar um pouco mais. Mas, Educação acaba sendo isso, um conhecimento bem amplo que vai envolver vários aspectos, que vai de conhecimento de socialização, de como lidar com certas situações. (TAINÁ DOS ANJOS).

Eu vejo Educação como um processo. Um processo que a gente ensina e também aprende. Eu vejo como um processo que ninguém desse processo ou nenhum de nós é dono de uma verdade absoluta. Eu entendo Educação nessa vertente ... sem essa verdade absoluta, porque é uma verdade que está em constante processo, vamos dizer assim. E dentro da escola eu vejo como um processo que vai permear uma vida, um contexto, uma bagagem que o meu aluno tem, e se eu não considerar isso, eu não consigo fazer Educação. Eu não consigo fazer Educação se eu não consigo entender a realidade do meu público, e eu vejo a Educação com esses atributos de olhar pro outro e ver o que esse outro já tem como leitura de mundo... eu preciso entender isso, porque as vezes nós vivemos numa realidade que as pessoas se sentem muito donas das suas verdades e eu quero que o meu aluno seja o que eu sou, digamos assim, mas, eu não consigo compreender que ele tem uma bagagem, que de repente ele tem uma "Expertise" pra aprender; ele tem outras habilidades. Educação é compreender esses processos (JANAINA XAVANTE).

A visão de Educação que eu tenho é bem voltada nos humanistas, principalmente eu que também sou Psicóloga, eu trabalho com Carl Rogers, e na Educação, com

Paulo Freire. A escola tem esse norte, dentro do nosso projeto pedagógico, [a escola] é Freireana. A gente tenta trabalhar com as crianças de forma lúdica, trazendo questionamentos, a criticidade... explorando isso com as crianças. Então, o educar pra gente é algo compartilhado; é algo que quando a gente tá com o aluno a gente aprende [...] a gente tá trazendo essa concepção de Educação pra mais perto pra que todos sejam responsáveis, pra que todos, desde o porteiro, até a diretora falem a mesma língua, pra que a gente consiga atingir as crianças, pra que a gente consiga trazer esse interesse pra elas, e aprender com elas. Então, a gente lida muito com quem a gente tá formando, quem a gente quer formar e como a gente tá contribuindo pra isso também: como as crianças contribuem pra nossa formação também (NÚBIA APINAGÉS, 2017).

O que eu entendo por educação é que ela começa fora da escola, vem da família. Então, ela não acontece somente na escola e a escola precisa muito do apoio da família para fazer um bom trabalho educativo. A educação é algo que te passa valores e que te leva a entrar no mundo do conhecimento, a fazer indagações. Pra mim a educação tem haver com as experiências que vamos adquirindo ao longo da vida (JANDIRA CORDOVID, 2017).

Eu acredito que a Educação é a principal forma de humanizar o ser humano. [A educação passa pelas] questões sociais, pessoais, pedagógicas, [e pelos] princípios que a gente trás de casa. Tem aquela questão que a gente conversa até com nossos próprios alunos: a Educação vem de casa e que a gente aqui na escola deveria mais que modelar isso aí [essa educação]. A Educação pra mim, é o princípio fundamental da humanização pra gente poder ser um ser social na nossa sociedade, nas nossas famílias, porque sem isso a gente não vai conseguir viver a plenitude da nossa cidadania. (UBIRATAN RODRIGUES, 2017).

Nas falas de Tainá, Janaína, Jandira e Ubitantan, identificamos de forma mais explícita a concepção de educação em seu sentido amplo na medida em que envolve processos de socialização de vários aspectos, incluindo as experiências de vida adquirida no cotidiano e no contexto familiar. Fica entendido, ainda, que cabe à educação promovida pela escola acolher e aprofundar o conhecimento que o educando traz de suas vivências socioculturais. É importante reconhecer que esta ideia de educação, concebida para além do espaço escolar, está em conformidade com uma visão mais ampla de educação defendida por intelectuais desse campo, assim como e também, pela LDB, Lei 9394/96, que em seu artigo 1º nos diz: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.1).

Esse olhar lançado pelos entrevistados sobre a educação, reforçado pelo texto da LDB supracitado, revela a noção de que a educação não se restringe aos espaços formais. Neste caso, ela pode ser exercitada de maneira não formal, em ambiente extraescolar, no convívio familiar e na interação com o mundo circundante. Tal posicionamento pode ser compreendido a luz dos estudos de Trilla (2008), quando este entende que a educação formal não corresponde à complexidade dos desafios demandados pela sociedade. Por isso, O autor ressalta a relevância de se buscar apoio nas experiências obtidas em diferentes espaços de

aprendizagem que ultrapassam a fronteira da educação formal escolar. Segundo Trilla, a escola, enquanto instituição, é apenas um dos espaços onde os processos educativos se realizam. Nesse sentido, haverá sempre a necessidade de se estabelecer um diálogo permanente entre a educação formal e as experiências vividas no âmbito da educação não formal.

Nessa mesma esteira de reflexão, Ghon (2014) mostra-se alinhada com a contribuição teórica de Trilla ao pontuar que a educação não formal é capaz de proporcionar em sua ação pedagógica saberes diversificados no campo político, social, cultural. Desse modo, a autora sugere que a interação entre espaços educacionais formais e não formais precisa ser tratada com mais atenção pelos docentes e equipe gestora da escola. A estudiosa desta questão reforça sua posição de que as experiências educativas vivenciadas fora da esfera formal escolar não devem ser compreendidas como mero acessório da educação formal. Acrescenta ainda que a educação não formal deve ser entendida como diretriz estruturante apta a potencializar a educação formal.

As enunciações de Janaina, Tainá, Núbia, Jandira revelam respectivamente pontos consensuais em suas concepções de educação quando assumem a perspectiva humanizadora:

Eu vejo como um processo que vai permear uma vida, um contexto, uma bagagem que meu aluno tem, e se eu não considerar isso, eu não consigo fazer educação; [...] Educação (...) acaba sendo isso, vai envolver vários aspectos, de conhecimento de socialização, de como lidar com certas situações; [...] A visão de educação que eu tenho é bem voltada nos humanistas, principalmente eu que (...) trabalho com Paulo Freire; [...] A educação é algo que te passa valores.

As considerações aqui pontuadas pelas entrevistadas concernente a educação como um princípio de humanização, nos permitem pressupor que as mesmas defendem a ideia de que educar implica necessariamente respeitar o que os alunos trazem de saberes, de conhecimentos relacionados as suas experiências socioculturais e que esse acervo de conhecimento que habita o educando deve ser valorizado pela escola. É válido ressaltar ainda que Núbia, ao assumir a perspectiva educacional freireana como um ideal a ser trabalhado, infere duas questões importantes. A primeira refere-se à educação como um processo que deve responsabilizar a todos, “do porteiro ao diretor”, pela formação do educando. A segunda questão, passa pela relação de reciprocidade no processo de aprendizagem em que educador e educando aprendem mutuamente. De acordo com Freire (1996):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.23).

Importa salientar que o entrevistado Ubiratan também expressa pontos análogos aos de Janaina, Tainá, Núbia e Jandira ao frisar que “a educação é a principal forma de humanizar o ser humano”. Em vista disso, o entrevistado compreende que este princípio educativo humanizador precisa perpassar a dimensão pessoal, social, familiar e escolar. Esta concepção implica no desenvolvimento de uma educação plural, a qual não se reduz, em sua prática pedagógica, aos parâmetros formais de conteúdos de áreas e disciplinas escolares que se materializam, por exemplo, nos aprendizados que envolvem a capacidade de ler, de escrever, de fazer cálculos, etc. A educação articulada numa perspectiva humanizadora possibilita aprendizagens que valorizam a história de vida do sujeito. Nessa mesma direção, Tainá assevera que o ato educacional inclui conteúdos de socialização e de valores humanos que sensibilizam o educando para lidar com as diversas situações demandadas pela sociedade em sua complexidade.

Para melhor esclarecer essas considerações construídas a partir das entrevistas, recorreremos à concepção de Arroyo (2013) quando afirma que os programas curriculares não devem supervalorizar os conteúdos “fechados” das áreas e disciplinas em detrimento dos conteúdos “abertos” que dizem respeito à dimensão dos valores humanos:

Percebo que o reencontro com sentido da docência se dá na medida em que vamos descobrindo que esses saberes escolares e conteúdos fechados se são imprescindíveis ao aprendizado humano, não o esgotam. Há capacidades “abertas”, que são componentes de nossa docência e do direito à Educação Básica. Aprender por exemplo o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de produção, os direitos, o caráter, as condutas, a integridade moral, a consciência política, os papéis sociais, os conceitos e preconceitos, o destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do raciocínio, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser... Esses conteúdos sempre fizeram parte da humana docência, da pesquisa, da curiosidade, da problematização. Nunca foram fechados em grades, nem se prestam a serem disciplinados em disciplinas (ARROYO, 2013, p. 75).

O excerto mencionado apresenta, em linhas gerais, conteúdos e pontos reforçadores das ideias propositivas dos entrevistados ao substancializar a prática de uma educação humanizadora, a qual reconhece que os aprendizados não se encerram em conteúdos acadêmicos, científicos específicos das áreas do conhecimento. Ademais, os conteúdos se colocam não só como uma necessidade para todos aqueles que vivem em sociedade, mas também como um direito previsto na legislação e em documentos oficiais referentes a educação no país. De acordo com Arroyo (2013), os conteúdos pautados devem ser

trabalhados de forma transversal uma vez que os mesmos não se fecham em disciplinas específicas.

Apesar da maioria das falas dos entrevistados apontarem para uma educação sintonizada com as ideias de Arroyo (2013) no que tange uma prática pedagógica social de humanização, fica explícito na opinião de Ubiratan que a tarefa da escola tem como uma de suas bases educativas o modelamento do que o discente traz de sua vivência e aprendizagem extraescolar. Tal posição do entrevistado distancia-se da compreensão de Arroyo (2013) e coaduna-se com o pensamento conservador de Durkheim (2011) quando entende que cada contexto histórico-social deve impor o seu sistema modelador de educação objetivando adaptar e integrar o sujeito às regras sociais que regulam a vida coletiva. Essa proposta educativa intenta ainda, na visão durkheimiana, construir o “homem ideal” ou o sujeito desejável em suas características física, moral e intelectual culminando, desse modo na implementação da homogeneização dos sujeitos ao inculcar valores que devem ser internalizados em favor das normas hegemônicas da sociedade.

Na mesma linha de raciocínio, Cambi (1999), ao tratar do ideal moderno de educação, mostra que este apresenta dubiedade quando, por um lado, pretende libertar e humanizar o sujeito social e, por outro, tende a moldá-lo, tornando-o útil, adaptado e conformado ao padrão social dominante.

Freire (1987), contrapondo a visão conservadora durkheimiana, nos ajuda pensar que o ato de educar contrasta com intenção de padronizar ou modelar o discente. Isso porque o autor propõe uma pedagogia dialógica que reconhece e valoriza a singularidade de cada ser humano e que tem por objetivo libertar, humanizar e conscientizar o sujeito social. Diante dessas considerações, com as quais compartilhamos, é possível identificar na fala do entrevistado Ubiratan, uma contradição: ao mesmo tempo que expressa convicção sobre o papel humanizador da educação, propõe uma pedagogia modeladora das experiências e saberes do educando.

5.2.2 A percepção dos professores sobre o conceito de leitura

Os sujeitos da Escola Liceu, de acordo com a investigação, demonstraram um substancial interesse pelo tema da leitura ao favorecerem o desenvolvimento de projetos que mobilizam a instituição como um todo, a exemplo dos projetos “Soletando”, “Projeto de Apoio Intensivo à Aprendizagem” “ALFAMAT”, acreditando com isso estar promovendo o interesse e o melhoramento da capacidade leitora do educando. Contudo, para melhor

entender essas experiências que são desenvolvidas também por meio do PSL, nos interessou saber qual a percepção que os profissionais da educação envolvidos em nossa pesquisa têm sobre a leitura. Para tanto, lançamos a seguinte pergunta: “Qual o seu conceito de leitura?”. Procuramos identificar em que ponto as respostas concedidas tocam as concepções de leitura apresentadas na 3ª seção desta dissertação. Seguem abaixo as repostas concedidas:

Eu acho que [a leitura] é o principal, né? A pessoa quando lê, ela consegue ter um conhecimento mais amplo. Ela consegue entender de uma maneira mais ampla certas situações. A leitura desenvolve teu olhar crítico. Eu acho que quem trabalha com leitura [precisa entender que a] leitura em si, precisa te ensinar. Tu precisas ser estimulado, observar o espaço, e tentar entender o que aquilo tá te falando (TAINÁ DOS ANJOS, 2017).

Eu vejo que ler é prazer, é envolvimento com o gosto da leitura e não uma obrigação. A leitura deve estar próxima da realidade dos nossos adolescentes, das nossas crianças... numa linguagem deles, trazendo algo deles que consigam compreender. Eles têm interesse em alguma coisa, mas as vezes fazemos leitura muito distante deles. Então é preciso mudar essa lógica, eu preciso ver que tipo de livro o meu aluno gosta de ler, entendeu? Ele deve ter algum interesse, com certeza. Eu acho que a sexualidade, meio ambiente...a nossa escola, tu já viste, trabalha com essa questão, mas eu acho que é preciso trazer isso na lógica deles. (JANAÍNA XAVANTE, 2017).

Eu entendo a leitura de forma lúdica. Ela é algo que traz questionamentos e criticidade. E isso precisa ser explorado com as crianças. Por exemplo, no início do ano, fizemos um projeto com lendas, para ser trabalhado. Aí, através das lendas a gente trabalha a história e recontagem da história. Mas às vezes fica difícil, porque vem outros projetos de lá da SEMEC com outro roteiro, com outras leituras, em cima de sequências didáticas para serem feitas em sala de aula. Mas a leitura tem que ser algo compartilhado. É algo que quando a gente está com o aluno, a gente aprende, tem essa troca. (NÚBIA APINAGÉS, 2017).

Ler é de suma-importância, né?! Porque te leva ao mundo da imaginação, da criatividade, da fantasia e te estimula a fazer descobertas. E você guarda isso como uma experiência para o conhecimento. E aí (...) você pode utilizar [a experiência] pra dentro de uma sala de aula. Fazer os alunos viajarem em algum tema e você viaja junto com eles, nesse mundo da imaginação, e incentiva que eles se tornem ainda mais criativos. E eles começam a fazer indagações, E eles entram naquele mundo do suspense, no mundo das cores, porque eles imaginam paisagens. E aí, eles entram naquele mundo do conhecimento que às vezes nem todos tem essa possibilidade de estar manuseando um livro, de chagar numa biblioteca e ter uma oportunidade em casa, já que os pais não incentivam, porque as vezes nem mesmo eles tiveram essa oportunidade. (JANDIRA CORDOVIL, 2017).

Particularmente quando falo de leitura, eu não entendo apenas leitura de livros. Eu acredito que o ato de ler não é só ler livros. A gente sabe que ler é também um exercício, como teve aí vários informativos esses anos na mídia. Eu acredito que leitura seja a sua visão de mundo, como você lê o mundo. Acredito que isso [a leitura de mundo] faz parte do mundo. Uma leitura que inclusive se faz dentro dos livros, mas também fora deles. Então, leitura para mim é uma visão bem ampla de explorar a visão de mundo. Pra mim, isso é leitura (UBIRATAN RODRIGUES, 2017).

Ao analisarmos as respostas dos entrevistados, constatamos que uma das concepções recorrentes se situa no campo da ludicidade e da fruição. Esse tipo de leitura, se oferece como um passaporte de viagem, como um meio de transporte para um lugar de deleite, de prazeres e encantamentos, próprio do universo literário. Visto por essa ótica, o ato de ler na compreensão das entrevistadas Núbia, Janaina e Jandira, é situado em sua dimensão subjetiva, dimensão esta que, como sugere Petit (2008), possibilita uma leitura plural, onde a palavra tem os seus significados enriquecidos pela subjetividade inventiva do leitor.

Os estudos de Petit (2008) nos levam a identificar que as entrevistadas compreendem o ato de ler como um movimento capaz de possibilitar ao sujeito leitor o exercício do sonho e da imaginação. Este conceito de leitura que envolve ludicidade e fruição fica evidente logo no início das respostas das entrevistadas, Janaina, Núbia e Jandira, respectivamente: “Eu vejo que ler é prazer, é envolvimento com o gosto da leitura e não uma obrigação”; “Eu entendo a leitura de forma lúdica”; “Ler é de suma-importância, né?! Porque te leva ao mundo da imaginação, da criatividade, da fantasia”. Ressalta-se ainda que o ato de ler, na percepção das entrevistadas, consiste na leitura de livros, estando, por conseguinte, relacionados aos diversos acervos bibliográficos, os quais podem possibilitar acesso ao conhecimento de forma prazerosa.

Para melhor refletir a respeito destas concepções de leitura, recorreremos aos estudos de Bamberger (1988). Para o autor, o jovem lê não somente porque reconhece a importância da leitura, mas porque vivencia ‘várias motivações que despertam seu interesse: “a primeira motivação para ler é simplesmente a alegria de praticar habilidades recém-adquiridas, o prazer da atividade intelectual” (BANBERGER, 1988, p. 32). Este conceito de leitura nos ajuda a compreender melhor as falas dos entrevistados na medida em que nos permite supor, que o leitor ao vivenciar a alegria dessas experiências leitoras, tende a envolver-se intensamente com os encantamentos e sentidos que os textos podem proporcionar.

Nesta modalidade de leitura, os textos são reinventados pela criatividade do leitor e, em consequência disto, as palavras ganham novas sonoridades que lhe chegam com um sabor diferente, dando aos livros e à leitura novos significados. Nesse aspecto, Ilan Brenman (2012) também contribui com essa reflexão, quando infere como possibilidade de despertar no sujeito o desejo de ler, o explorar do livro no campo das sensações:

O livro não é somente um papel marcado com tintas pretas, apenas um texto que chega objetivamente aos nossos olhos. É um objeto concreto que tem cheiro, volume, cor, textura. Portanto [...] toda a concretude do livro, todos os desejos frente ao texto e ao ambiente escolhido para lê-lo, toda a trajetória até tomar o livro nas mãos repercute no corpo físico e imaginário do leitor (BRENMAN, 2012, p.22).

As palavras do autor relacionam-se ao contexto das entrevistas analisadas quando chamam a atenção para a necessidade de se descobrir a leitura em sua dimensão sensorial e imaginativa na busca de atrair leitores. Podemos inferir, a partir destas considerações, que, para Brenman (2012), o ato de ler, pensado nesta direção, mostra-se mais sedutor e eficaz no sentido de estimular o interesse pela leitura. Neste caso, essa aventura lúdica poderia garantir uma compreensão mais ampla dos significados que um bom texto costuma oferecer aos leitores. Além disso, a realização de momentos de leitura, capazes de explorar uma obra literária por meio do corpo em todas as suas possibilidades, coloca-se como uma sugestão de trabalho para a conquista de novos leitores.

É interessante notar que a abordagem sucinta da entrevistada Janaina, quando fala sobre os procedimentos de leitura, nos remete a ideia de que um projeto de formação de leitores deve fomentar o diálogo e a escuta atenta dos educandos. Isso se faz necessário, na visão de Janaina para identificar no educando os motivos de seu apreço, desencanto ou rejeição pela leitura. Dito de outro modo, é pertinente ouvir o sujeito para conhecer quais livros atendem suas expectativas e necessidades socioculturais. Nesse sentido, o estudo de Teresa Colomer (2007) sobre livros e leitores respalda a resposta dada por Janaina quando a firma:

Mais do que descobrir porque não leem, trata-se de ouvir os jovens que leem apesar do contexto, para saber o que os motiva a fazê-lo. Ou ouvir os meninos e meninas quando falam sobre livros para conhecer quais as dificuldades e estímulos que parecem relevantes (COLOMER, 2007, p. 114.).

É possível notar que a autora é propositiva ao sugerir que a “escuta sensível” dos jovens esteja inclusa em um projeto de ensino de leitura. Além disso, pode-se dizer que os argumentos apresentados ganham força no chão da escola, uma vez que este, apresenta cenários e necessidades que exigem percepção e firmes posicionamentos dos envolvidos.

As ideias de Colomer (2007), portanto, estabelecem um diálogo com o relato de Janaina quando admite a necessidade de se conhecer por meio de conversas os caminhos trilhados por aqueles que, apesar dos obstáculos, conseguiram manter uma relação positiva com a leitura. Estas ideias exigem um olhar cuidadoso sobre o leitor e constituem-se num desafio para docentes e gestores escolares, qual seja, incluir nos planejamentos pedagógicos da escola, uma prática constata de diálogo com os educandos, com a comunidade escolar e com a realidade concreta onde a escola está inserida.

As falas de Núbia e Jandira aproximam-se, em certa medida, quando trazem a noção de leitura compartilhada. Pode-se inferir que tal ação se faz necessária não somente em sala

de aula, que pode proporcionar aprendizagens e troca de experiência entre os indivíduos, mas também na família. No entanto, como afirma Jandira, nem todos os estudantes têm essa possibilidade de manusear livros em casa, já que não são incentivados pela família, isso porque, os próprios membros de suas famílias, também não tiveram essa oportunidade. Para compreender tais questões, apoiamo-nos mais uma vez nos estudos de Colomer:

Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores. Os problemas que esta nova ênfase pretende solucionar são, por um lado, a falta de participação familiar, posto que, frequentemente, não há adultos formando esse entrelaçamento socioafetivo em casa nem no entorno social. [...] Com efeito, a pesquisa demonstrou que muitas práticas escolares descritas estão de costas para a ideia de “compartilhar” (COLOMER, 2007, p.106).

A situação observada pela pesquisadora espanhola se aplica em certa medida ao contexto social brasileiro, já que grande parte da população não possui bibliotecas em suas comunidades e suas casas. Essa distância entre os sujeitos e os livros, dificulta o desenvolvimento de uma prática cultural de leitura em família. Por outro lado, é preciso reconhecer a existência de uma parcela considerável da sociedade que, mesmo tendo acesso a livros e reconhecendo a importância de se ler para uma criança, não o faz, como revelou Ninfa Parreiras (2012). Segundo ela, dados de uma pesquisa recente realizada pela Fundação Itaú Social demonstrou que cerca de 96% dos brasileiros consideram importante o incentivo à leitura para crianças, porém, somente 37% dos entrevistados admitiram ler livros para elas. Esse resultado demonstra, entre outras coisas, que há um distanciamento entre discursos e práticas no campo da leitura no país.

Ainda sobre o contexto das práticas compartilhadas de leitura, a entrevistada Núbia se identifica com uma vertente crítica. Para ela, isso deve ocorrer por meio do diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo da construção de novos saberes. Na sua opinião, tal processo amplia o olhar crítico sobre o real, e ao mesmo tempo possibilita novas aprendizagens tanto para o docente como para o discente: “quando a gente está com o aluno, a gente aprende, tem essa troca”.

Núbia também deixa transparecer que existe na Escola Liceu uma polarização entre o projeto de leitura construído na escola, e o projeto de leitura estabelecido pela SEMEC: “no início do ano, fizemos um projeto com lendas, para ser trabalhado. Aí, através das lendas a gente trabalha a história e recontagem da história. Mas às vezes fica difícil, porque vem outros projetos de lá da SEMEC com outro roteiro”. Sobre essas contradições entre um sistema maior (SEMEC) e um sistema menor (Escola) Freire (2003) nos ajudar compreender melhor, quando afirma:

As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante (FREIRE, 2003, p. 36).

Em relação aos posicionamentos dos entrevistados Tainá e Ubiratan, é possível observar uma ênfase na ideia de que leitura deve considerar aquilo que envolve o mundo do leitor, isto é, refere-se ao olhar subjetivo do mesmo sobre a realidade. Nesse sentido, o ato de ler deve compreender a experiência de vida adquirida na interação com o mundo em sua dinâmica histórico-social. Essa aceção aproxima-se do pensamento de Coraccini (2005), quando afirma que:

ler pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja ele verbal ou não. Esse olhar pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere (CORACCINI, 2005, p.19).

Os entrevistados Tainá e Ubiratan, sugerem ainda que a realidade, compreendida de acordo com os olhos de quem a lê, não cabe nas páginas de um livro – por menor que seja tal realidade, ela seria sempre maior que uma biblioteca. Por isso, expressam que ler transcende os textos escritos, comporta o olhar crítico, o alargamento do saber, a visão de mundo e a observação minuciosa do espaço contextual onde se vivencia as experiências cotidianas.

Da mesma forma, Freire, ao se referir ao ato de ler nos permite discernir com mais clareza que “na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, 2003, p. 41). Para o autor, a experiência de leitura e de escrita se dá a partir da interpretação de palavras e de temas significativos que dizem respeito à realidade comum do educando e não de palavras e temas alheios a sua própria existência.

5.2.3 Análise das atividades de leitura realizadas pelo PSL com os alunos na Escola Liceu

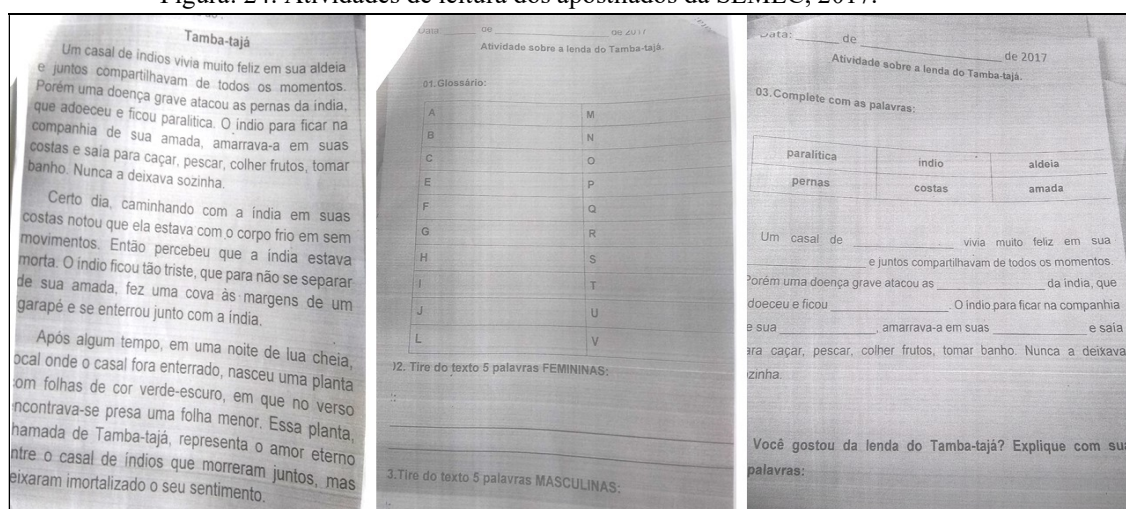
Diante das reflexões sobre concepções de educação e leitura manifestadas nos documentos oficiais e nas falas dos entrevistados, cabe-nos analisar agora as atividades e exercícios de leitura levantados durante o processo da pesquisa. É interessante notar que algumas preocupações pedagógicas mencionadas nos referidos documentos e entrevistas, se

apresentam tanto nos materiais apostilados encaminhados à escola pela SEMEC, quanto nas atividades elaboradas pela professora do PSL.

Dentre essas preocupações pedagógicas, encontram-se o desejo de se trabalhar com textos diversificados e com temas referentes ao universo da cultura local. Por esse motivo encontramos no *locus* da pesquisa atividades que traziam variedade de gêneros textuais: adivinhas, poemas, receitas, contos, bilhetes, convites, tirinhas, parlendas, desenhos, charge, etc. No entanto, limitamos nossa análise a quatro grupos de textos utilizados pela professora do PSL com alunos do 5º ano, quais sejam: *lendas, cartaz, letras de música e imagens*:

- ✓ Grupo 1. Lendas amazônicas: Lenda do Tamba –Tajá e Lenda da Mandioca.

Figura: 24: Atividades de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017.



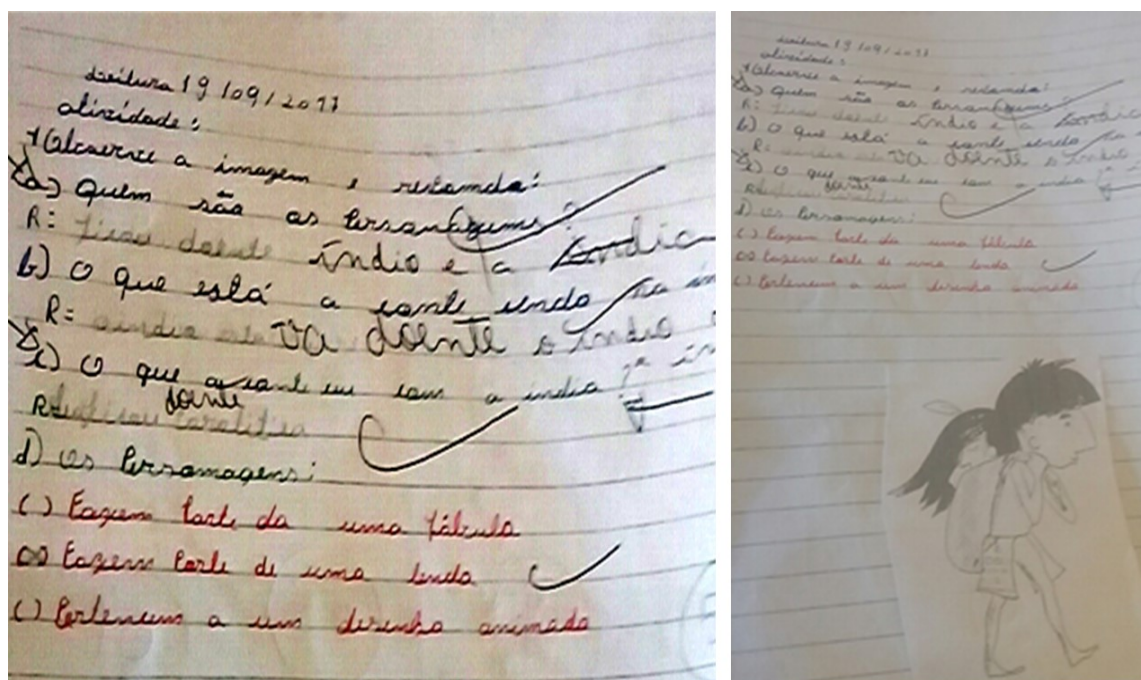
Fonte: Acervo da Escola Liceu.

O trabalho de leitura desenvolvido pelo PSL, a partir do gênero lenda demonstra que a escola reconhece a importância de se valorizar o imaginário da Região Amazônica por meio do estudo de narrativas literárias de origem indígena. Com isso se tem um vínculo com a cultura local que pode favorecer os laços afetivos por conta da questão indenitária na qual o educando tende a explorar suas experiências. Observamos que as atividades realizadas por etapas começam com a composição de um glossário, distribuído por ordem alfabética, com palavras soltas que devem ser identificadas pelo aluno no texto trabalhado. Em seguida, busca-se verificar se o educando reconhece fatos linguísticos que dizem respeito as regras gramaticais: flexões de classes de palavras, classificação de masculino e feminino além de uma atividade de preenchimento de lacunas no fragmento do texto. Ressalta-se que somente

na última atividade proposta, percebemos uma questão de ordem subjetiva, levando o educando a explicar com suas palavras se gostou do texto lido.

A atividade complementar, cujo o comando foi redigido no quadro e explicado oralmente pela professora, envolveu a mesma narrativa do Tamba-Tajá e reforçou a proposta pedagógica predominante nas atividades anteriores. Percebemos que o comando orienta para que os alunos que cole na página do caderno a imagem de dois personagens da lenda em questão. No momento seguinte, são levados a responder as seguintes questões: “Quem são os personagens?”, “O que está acontecendo na cena?”, “O que aconteceu com a índia?” A atividade complementar se encerra com uma questão na qual o aluno precisa identificar, entre três alternativas, o gênero do texto estudado.

Figura: 25: Atividades de uma aula de leitura do PSL.



Fonte: Caderno de aluno do 5º Ano, 2017.

A leitura da Lenda da Mandioca, fruto do imaginário dos povos tradicionais da região amazônica, apresenta questões semelhantes à Lenda do Tamba-Tajá. A leitura levou atividades em que os alunos deveriam identificar informações contidas na estrutura do texto, como: o título da narrativa, as personagens que compõem a história, o local onde ocorreu a narrativa, entre outras. Também de modo similar ao trabalho realizado com o texto do Tamba-Tajá, reservou-se para o final a mesma questão subjetiva: “escreva o que você achou da história”.

Figura 26: Atividades de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017.

AULA 18

ATIVIDADE 54

LEITURA COLETIVA COMENTADA.

Lenda da Mandioca

Em uma tribo indígena, a filha do cacique deu à luz uma menina muito diferente das crianças da tribo. Ela tinha uma pele muito branca e delicada e recebeu o nome de Mani.

Em um certo dia, Mani amanheceu morta e sua mãe a enterrou dentro de sua maloca. Todos os dias a cova de Mani era regada pelas suas lágrimas.

No lugar onde Mani foi enterrada nasceu uma planta com raízes muito grossas e brancas como leite que se tornaram alimento principal da tribo.

Em homenagem a Mani deram o nome para esse alimento de Mandioca, que quer dizer Casa de Mani.

Fonte: <http://lendasfolcloricas.blogspot.com.br/p/mandioca.html>

QUAL O TÍTULO DA HISTÓRIA? _____

QUAIS OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA? _____

EM QUE LOCAL ACONTECEU A HISTÓRIA? _____

O QUE GEROU O CONFLITO DA HISTÓRIA? _____

NO FINAL DA HISTÓRIA, MANI

NASCEU MORREU FOI HOMENAGEADA

MANI FOI ENTERRADA

NO CEMITÉRIO NA OCA NO TERREIRO

A RAIZ QUE NASCEU NA COVA DE MANI ERA

BRANCA PRETA MARROM

MANDIOCA QUE DIZER

CASA BRANCA CASA DE MANI CASA OCA

ESCREVA O QUE VOCÊ ACHOU DA HISTÓRIA.

SEMEC / DIED / NIED / ALFAMAT / Projeto de Apoio Intensivo à Aprendizagem dos Alunos do Ciclo II - 2º ano - CADERNO 1

Fonte: Acervo da Escola Liceu.

A proposta de leitura da narrativa literária Tamba-Tajá evidencia o direcionamento para o estudo de normas gramaticais que favoreçam o reconhecimento do alfabeto, de palavras escritas de acordo com a ortografia oficial da língua portuguesa, de classes de palavras e seus gêneros, do sistema linguístico, da formatação do texto, entre outros. Por outro lado, a Lenda da Mandioca delimita o exercício cognitivo do educando quando propõe uma atividade que consiste em coletar passivamente informações inseridas na superfície do texto, como: onde “Mani foi enterrada?”, “qual a cor da raiz que nasceu na cova de Mani?”, “O que quer dizer mandioca?”, etc. O resultado dessa espécie de exercício se alinha a uma pedagogia

de leitura decodificadora, com perguntas e respostas que não apontam para uma leitura ampla do texto.

Esta leitura, excessivamente baseada na decodificação, tem suas raízes ligadas a uma perspectiva estruturalista, que cerceia a ação leitora e transforma, de acordo com Perrotti (1999), o sujeito não em leitor, mas em *ledor*. Para o autor, o *ledor* se caracteriza por sua passividade e imobilidade diante do texto, uma vez que pouco ou nada acrescenta durante o ato ler. Para o *ledor*, que decifra mecanicamente os signos linguísticos, o texto não possui aberturas, isto é, não se abre para uma leitura plural e criativa, fechando-se em si mesmo num único e definitivo significado. Em contraste com a visão engessada do *ledor*, Perrotti (1999) compreende o leitor como aquele que tem um olhar inquieto, indefinido, questionador e criativo frente ao texto. Tal é a habilidade do leitor que esta lhe permite ler cuidadosamente as linhas e as entrelinhas, construindo sentidos nas camadas mais profundas do texto.

É necessário reiterar que os textos, por se situarem no campo da literatura, favorecem a leitura plural, lúdica, crítica e interventiva, de maneira que o leitor deve fazer uso do seu potencial imaginativo e se permitir participar como sujeito ativo da construção dos sentidos da leitura. Contudo, o que se visualiza nas atividades é que a literatura não é devidamente tratada como um fenômeno artístico de modo a proporcionar ao educando uma experiência reflexiva sobre si e o mundo. Neste caso, chegamos a um fato recorrente quando se trata do trabalho com a literatura nas escolas. O que se vê em boa medida são os textos sendo utilizados como suporte para uma leitura estritamente mecânica e linear. Uma leitura que tem como pretexto o ensino de regras da gramática prescritiva, situação já bastante criticada pelos teóricos e especialistas da área.

Neste aspecto, Neide de Rezende (2009), baseada em estudos que envolvem a perspectiva teórica da Estética da Recepção, chama-nos a atenção para o fato de não se considerar e estimular as contribuições do leitor nos processos de leitura literária na escola. A autora destaca que diversos estudiosos do campo

têm enfatizado a necessidade de *implicação* do sujeito leitor na obra, dando impulso ao seu investimento imaginário, convidando-o a exprimir sua percepção da obra de modo a promover uma efetiva participação no ato de leitura – e é isso que denominamos *leitura literária*. No plano do ensino, trata-se menos de ensinar um conteúdo, mas de ensinar um *modo de ler* (REZENDE, 2009, p.2).

As palavras da autora nos provocam a repensar como as experiências com os textos literários vêm se concretizando no chão da escola. Em geral, o que as escolas propõem aos alunos, a partir dos textos literários não ultrapassa a visão pedagógica de leitura centrada no reconhecimento da estrutura linguística e de outros elementos formais que compõem a

narrativa. Por outro lado, há pouca abertura para uma perspectiva de leitura literária que considere o leitor como um ser ativo, reflexivo, criativo que se posicione criticamente diante do texto.

Em linhas gerais, constatamos que as propostas de leitura observadas a partir do gênero lenda apontam para algo que já esperávamos e que vem sendo uma constante quando se observa as práticas de leitura em escolas públicas brasileiras: a preocupação com o ensino da gramática normativa, em detrimento às práticas de fruição que estimulem a imaginação e a criticidade dos leitores. Ademais, ainda que as entrevistas tenham enunciado a existência de trabalhos com as lendas, com o propósito de incentivar a oralidade dos alunos não identificamos propostas nesse sentido. Ou seja, perdeu-se a oportunidade de usar o gênero em questão para se desenvolver atividades, como o reconto de histórias a fim de se trabalhar a oralidade do aluno.


✓ Grupo 2: Cartaz

O cartaz, como sabemos, é um dos gêneros mais comuns de grande circulação, pois, se encontra em diversos espaços. Para análise desse gênero, optamos trazer dois cartazes encontrados em um apostilado de leitura e escrita da SEMEC que foi utilizado pela professora do PSL como aula de reforço.

Figura: 27: Atividade de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017.

QUESTÃO 8

Veja o cartaz ao lado.



Para que serve o cartaz?

(A) Incentivar a paz na escola.
 (B) Promover a paz em casa.
 (C) Convidar para uma festa.
 (D) Divulgar um livro infantil.

Fonte: Nova Escola

Fonte: Acervo da Escola Liceu.

O primeiro cartaz, utilizando-se de linguagem verbal e não verbal, apresenta como tema a paz mundial e afirma que a paz no mundo começa na escola. Cabe destacar que a questão proposta, “Para que serve o cartaz?”, deixa claro que a intenção dos avaliadores limita-se a atender exigências específicas das diretrizes formuladas pelo MEC para a “Provinha Brasil”. Sendo assim, a questão visa desenvolver no educando apenas a competência de reconhecer a função do gênero textual em estudo.

Essa atividade se encerra logo ao se identificar qual a função ou a finalidade do texto. No entanto, entende-se que outras atividades podem ser realizadas a partir do texto, como por exemplo, a ideia de problematizar com os alunos o conteúdo referente à paz mundial. Em outras palavras, poderíamos provocar os alunos a refletir se de fato a paz no mundo começa na escola, como afirma o texto. Ou ainda, levá-los a se indagarem: “onde começa a paz no mundo?”, ou “O que precisa ser feito para que o ser humano alcance a paz?”

Vale salientar que o cartaz possibilita trabalhar sobre uma diversidade de questões, entre elas, a diversidade linguística e cultural existente no planeta quando apresenta o vocábulo paz em diferentes idiomas (a saber: francês, inglês, alemão e italiano). É possível também associar o estudo linguístico ao tema proposto pelo Cartaz, realizando uma pesquisa feita com os alunos sobre as contribuições das nações citadas para a construção da paz no mundo.

A segunda atividade encontrada, envolvendo o gênero cartaz, apresenta um roteiro com perguntas direcionadas à localização de informações contidas no anúncio sobre um estabelecimento comercial e o seu produto regional, de grande valor para a cultura alimentar da população paraense: o açaí.

Figura 28: Atividade de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017.

ATIVIDADE 69

TENDA DO AÇAÍ

O QUE O CARTAZ ESTÁ DIVULGANDO?

QUAIS ARGUMENTOS SÃO UTILIZADOS NO CARTAZ PARA CONVENCER CLIENTE?

O QUE VOCÊ ACHOU DO LAYOUT DO CARTAZ?

CRIE OUTRO CARTAZ DIVULGANDO O ESTABELECIMENTO COMERCIAL ACIMA.

Fonte: Acervo da Escola Liceu.

A referida proposta de leitura busca claramente atender parâmetros das matrizes de referência, indicadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e que se consolida, no caso dos alunos do 5º ano, na realização da Provinha Brasil. Portanto, o que se quer verificar com a atividade é se o aluno atende as exigências do tópico 1 dos procedimentos de leitura vinculados ao descritor 1 (D1), qual seja, localizar informações explícitas em um texto. Este objetivo se justifica nas duas primeiras questões levantadas: “o que o cartaz está divulgando?” e “quais argumentos são utilizados no cartaz para convencer o cliente?”.

A questão de número 3, “o que você achou do layout do cartaz?”, traz uma pergunta subjetiva que permite ao educado expor seu ponto de vista a respeito dos elementos criativos que caracterizam o gênero cartaz (imagens, textos, arte gráfica, etc.), ou seja, como o desenho foi estruturado. No momento posterior, é solicitado ao aluno que produza seu próprio desenho de divulgação do estabelecimento comercial “Tenda do açai”.

É importante considerar que esta proposta de leitura envolvendo o material de divulgação do ponto comercial e seu produto, mostra-se mais interessante quando não limita a ação do educando a tão somente identificar a função ou finalidade do texto, como ocorre na atividade que tem a paz como tema. Essa atividade avança um pouco mais ao desafiar a criatividade do educando reconhecendo-o como produtor de textos capaz de criar e recriar uma ideia ou um projeto gráfico. Ao mesmo tempo abre espaço para que o sujeito possa expressar livremente sua opinião sobre os elementos gráficos, artísticos, linguísticos que compõem o cartaz. Contudo, é necessário ressaltar, para finalizar (mas não esgotar) esta análise, que a atividade não pontua uma informação mais precisa concernente ao significado do termo oriundo da língua inglesa *layout*. Com isso acaba deixando dúvidas se os educandos compreenderam devidamente a questão proposta.

✓ Grupo 3: Imagens

A proposta de atividade de leitura construída a partir das obras da artista plástica Tarsila do Amaral e do pintor renascentista Giuseppe Arcimboldo, não deixa dúvidas de que o PSL concebe uma obra de arte como um texto. Partem da ideia de que a obra de arte pode ser utilizada para comunicar ideias e sentimentos. Ao mesmo tempo, fica implícito que inserir obras de arte no itinerário leitor de crianças e jovens, configura-se como algo relevante que precisa ser considerado pelos programas e projetos de fomento a leitura. Como bem evidencia Buoro, Kok e Atihé:

Ler uma imagem é mais do que olhar apressadamente para ela. Toda imagem é um texto que pede para ser lido, um texto que desperta em nós sentimentos e pensamentos. Uma imagem puxa outra e, de imagem em imagem, a gente pode aprender a olhar a vida com olhos mais sensíveis, curiosos e críticos. (BUORO; KOK; ATIHÉ, 2007, p. 6).

As palavras das autoras sustentam e legitimam as ações de leitura realizadas pelo PSL na Escola Liceu. Elas admitem que as imagens que circulam na sociedade se configuram como textos e, como tais, querem comunicar algo que não pode ser lido apenas com os olhos, ou seja, requerem a mobilização de outros sentidos. Assim, entende-se que ler, de acordo com as autoras, impõe-nos a tarefa da paciência, de não se deixar enredar-se pela leitura aligeirada, na medida em que a imagem, enquanto texto, conecta-se com outros textos dentro de uma teia de sentido que se articulam historicamente. Pode-se inferir, desse modo, que o ato de ler uma imagem passa pelo exercício do olhar em interação com todos os sentidos, uma vez que ativa a imaginação, provocando o leitor a sair da zona de leitura meramente casual, levando-o a repensar a realidade.

Nesse sentido, podemos pensar que os processos de leitura de imagens se fazem relevantes. Eles proporcionam o alargamento da experiência leitora do educando, possibilitando uma melhor compreensão do cenário social, político e cultural no qual está inserido. Reafirma-se, neste propósito de leitura, que a imagem não requer do leitor tão somente um olhar contemplativo, elas “são textos planejados e realizados pelos artistas para provocar a imaginação, mas também para discutir problemas, inventar caminhos e transformar realidades” (BUORO; KOK; ATIHÉ, 2007, p. 6). Vejamos a seguinte proposta de leitura de imagem desenvolvida no PSL:

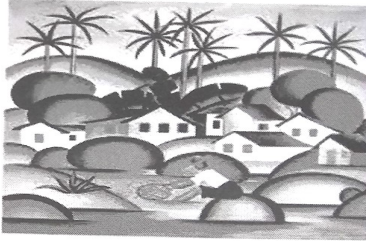
Figura: 29: Atividade de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017.

2. Veja o quadro, O Pescador, de Tarsila do Amaral, artista plástica brasileira.

Que figuras geométricas você observa no quadro?

Que figuras têm a forma arredondada?

Que figuras têm a forma não arredondada?



Fonte: Acervo da Escola Liceu.

Podemos perceber que a atividade de leitura articulada à obra “O pescador”, de Tarsila do Amaral, solicita ao educando que observe a imagem e responda a três perguntas

que se inter-relacionam: “Que figuras geométricas você observa no quadro?”, “Que figuras tem a forma arredondada?” e “Que figuras têm a forma não arredondada?”. As questões apresentadas aos alunos deixam nítida a preocupação com a percepção das formas contidas na imagem, transparecendo na atividade a mera implicação de uma leitura superficial, que enfatiza demasiadamente a forma, em detrimento de uma leitura atenta e cuidadosa dos conteúdos e fatos relacionados à realidade histórico-social que permeiam a obra. Isto implica dizer, que tal proposta de leitura, não permite ao leitor ir além do que parece óbvio na imagem, e, ao desconsiderar a riqueza e a diversidade da cultura presentes na obra de Tarsila, substancializa uma experiência de leitura ingênua, engessada, sem consistência e densidade crítica. Frente a esta questão, nos apoiamos em Paiva, quando este afirma que:

É importante sublinhar que a imagem não se esgota em si mesma. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido além daquilo que é, nela dado a ler ou ver. Para o pesquisador da imagem é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais explícita dela. Há, como já disse antes, lacunas, silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados e compreendidos. Nessa perspectiva a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente. E é por isso que ela não se esgota em si (PAIVA, 2006, p. 19).

Estas assertivas de Paiva, nos fazem compreender com mais clareza que o ato de ler tem implicações sociais mais amplas. A leitura nesse sentido, ajuda a formar sujeitos que possam ler seu contexto social de modo crítico, sem se afastar de uma leitura vinculada a sua própria realidade. Por esse motivo, as reflexões de Paiva nos instigam a pensar que o próprio título da obra, “O Pescador”, se mostra como uma, entre tantas possibilidades de se trabalhar com os alunos, partindo, por exemplo, de uma roda de diálogo. Isso porque, este trabalhador de mares e rios faz parte do contexto de vida de muitas crianças e jovens da região amazônica. Não podemos esquecer que o Distrito de Icoaraci, onde a Escola Liceu se localiza, também funciona como um polo de atividade pesqueira da região metropolitana de Belém.

A realidade icoaraciense, em diálogo com a obra “O Pescador”, possibilita também bordar outros assuntos, como por exemplo: o que os alunos sabem sobre as condições de trabalho dos pescadores da região? Qual a situação de moradia destes trabalhadores?; quanto recebe o pescador mensalmente pelo seu trabalho?; Qual o custo do quilo do peixe em Icoaraci? Quais são os pescados mais caros e os mais acessíveis da região? Com que frequência o peixe chega à mesa do paraense que vive nas áreas periféricas da cidade?

As questões acima, e muitas outras, são possíveis de serem pensadas e problematizadas, se feita por meio de uma leitura crítica da obra de arte. Isso exige uma ação

de ler que não abra mão dos vários aspectos sociais e culturais que emergem e extrapolam a imagem.

Atentemos agora, para a segunda proposta de leitura de imagem:

Figura 30: Atividades de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017

The image shows a worksheet titled "QUADRO DE RESPOSTAS" (Answer Grid). At the top, there are eight multiple-choice question boxes numbered 01 to 08, each with options A, B, C, and D. Below these is a reproduction of the painting "Vertumnus" by Giuseppe Arcimboldo. To the right of the painting, there is a text box containing the following information: "Giuseppe Arcimboldo -Vertumnus, 1591, 70 cm x 58 cm". To the right of the painting and text box is a large empty rectangular area labeled "COMENTE A OBRA DE GIUSEPPE ARCIMBOLDO" for a written response. At the bottom left of the worksheet, there is a small URL: "Fonte: <http://www.arte.ued.br/gov.br/modules/galeria/detalhe.php?Idobra=4>".

Fonte: Acervo da Escola Liceu.

A atividade acima tem como referência a obra “Vertumnus”, do pintor italiano Giuseppe Arcimboldo. Diferente da proposta anterior, que direciona o olhar para a forma das figuras geométricas, essa atividade designa ao aluno que desenvolva um comentário a respeito da famosa pintura. De certa maneira, isso abre espaço para que o aluno realize uma leitura subjetiva do trabalho do artista. Contudo, assim como a obra de Tarsila do Amaral, Vertumnus é apresentado ao leitor em uma folha de papel A4, em cópias preto e branco comprometendo a percepção dos detalhes da obra. Infere-se que tais condições materiais, neutralizam a possibilidade de uma observação minuciosa da obra. A obra original traz um colorido construído com flores, frutos, raízes e vegetais, que retratam um personagem composto com esta profusão de elementos, podendo conduzir o leitor a uma viagem pelo simbólico, pelo imaginário e pelos múltiplos significados que a pintura oferece. Vejamos agora a mesma imagem em cores:

Figura: 31: Obra “Vertumnus” de Giuseppe Arcimboldo, 1591.



Fonte: Blog Virus da Arte²³

A obra visualizada de maneira mais aproximada de sua composição original – o que poderia ser feito através do acesso a sites e páginas virtuais de arte na sala de informática da escola – melhora de forma significativa a percepção da imagem. Apenas esse recurso já amplia as chances de provocar no educando algumas indagações: que sensações e sentimentos a obra suscita? Que sentidos o artista dá a obra ao utilizar elementos da natureza tais como frutas, verduras e flores para compor a fisionomia humana? Você conhece outros artistas que usam imagens da natureza para retratar figuras humanas? E outras.

O momento posterior do trabalho contaria com uma pesquisa sobre o significado do nome que dá título obra, “Vertumnus”, e, aproveitando a indicação contida na atividade de que a pintura foi realizada no ano de 1591, pode-se fazer um estudo a respeito do contexto histórico, social e cultural da época em que a obra foi concebida e conhecer um pouco da vida de Giuseppe Arcimboldo, de suas referências, entre outras questões que podem ser levantadas pela professora e pelos alunos.

As possibilidades de explorar a obra junto aos alunos por meio de roda de conversas, visitas a espaços de exposição de arte do Distrito de Icoaraci e do circuito de museus da

²³ Disponível em: <<http://virusdaarte.net/giuseppe-arcimboldo-vertumnus/>> Acessado em 03/01/2019.

cidade de Belém são inúmeras, tendo em vista, que a Escola Liceu possui um ônibus escolar para dinamizar os processos de ensino-aprendizagem com aulas-passeio. Entretanto, percebemos através da única questão apresenta, “Comente a obra de Giuseppe Arcimboldo”, associada à imagem escura e de baixa resolução, que o objetivo da atividade se fecha tão somente no interesse de avaliar a capacidade do educando em registrar suas impressões por meio de linguagem escrita. Nessa perspectiva, acreditamos que um exercício mais amplo de reflexão sobre a imagem fica inviabilizado diante da proposta inteiramente reducionista.

✓ Grupo 4: Música

Podemos constatar em nossa pesquisa que a música também está inclusa na diversidade de gêneros explorados em sala de aula. Segundo a professora do PSL, o trabalho obedece basicamente às seguintes etapas: a) audições coletivas das canções selecionadas; b) leitura comentada das letras das músicas; c) realização de exercícios de leitura e interpretação de texto. Os textos, com os referidos exercícios de leitura, chegam aos alunos por meio de material apostilado e organizado pela SEMEC, conforme mencionado anteriormente. Além desse tipo de material, a professora do PSL usa as aulas expositivas para apresentar outros textos através do tradicional quadro branco.

Com relação às canções selecionadas para o desenvolvimento do trabalho, percebemos que a maioria faz parte do cancionário da música popular paraense. Este fator demonstra um empenho, tanto da SEMEC, quanto da professora do PSL e do núcleo gestor da escola, em valorizar os artistas da terra. De certo, encontramos nessas composições os temas relacionados ao universo da cultura local. Fato que coloca a ação pedagógica, alinhada com orientações do Projeto Pedagógico da Escola Liceu e das Diretrizes do PSL. No entanto, ao olharmos para as atividades e exercícios realizados com as músicas, notamos que eles seguem o mesmo modelo das questões verificadas nos outros gêneros anteriormente analisados.

Apresentamos a seguir um exemplo de atividade retirada do material apostilado de leitura da SEMEC, utilizado pela professora do PSL:

Figura 32: Atividades de leitura dos apostilados da SEMEC, 2017.

AULA 13

LEITURA COLETIVA COMENTADA. ATIVIDADE 41

Os Pregões *Lucinha Bastos*

Venha aqui minha freguesa
 O jambu tá uma beleza
 Tem repolho, alface e chuchu
 Olha o cofo, a pescada
 Caranguejo e a dourada
 Leve dois ao preço de um
 Aproveite que está no fim
 Aproveite que está no fim
 Olha ali o cheiro verde
 Acolá não tem mais não
 Manga verde, manga rosa...

Fonte: <https://www.letras.mus.br/lucinha-bastos/221259/>

COMPLETE OS ESPAÇOS COM AS PALAVRAS DO TEXTO.

Os Pregões *Lucinha Bastos*

Venha aqui minha _____
 O _____ tá uma beleza
 Tem _____ e _____
 Olha o cofo, a _____
 _____ e a dourada
 Leve dois ao preço de um
 Aproveite que está no fim
 Aproveite que está no fim
 Olha ali o _____
 Acolá não tem mais não
 _____, manga rosa...

Fonte: <https://www.letras.mus.br/lucinha-bastos/221259/>

Fonte: Acervo da Escola Liceu.

A música “Os pregões” foi originalmente composta para fazer parte da trilha sonora de um dos espetáculos mais tradicionais do teatro paraense, encenado há quase 40 anos: “Verde Ver-o-Peso”. A montagem da peça teatral envolve comédia e sátira dos costumes e das relações sociais e políticas no Pará. Ela tem como cenário o Ver-o-Peso, que é considerado a maior feira livre a céu aberto da América Latina.

Inicialmente, faz-se necessário pontuar duas questões relativas à atividade. A primeira diz respeito à informação equivocada sobre a autoria da canção, atribuída à cantora Lucinha Bastos. Na verdade, a composição é uma criação musical de Armando Hesketh. A segunda questão refere-se ao fato de que a letra da música não foi apresentada integralmente, mas somente um trecho. Considerando o exposto, vale ressaltar o estudo de Gabriela de Oliveira e Neide de Rezende (2015), que identificaram nas práticas pedagógicas de leitura literária de professores da Educação Básica o frequente uso de fragmentos de textos de gêneros diversos, como contos, crônicas, poemas, etc., em detrimento da leitura da obra completa.

A partir destas constatações, entendemos que tais experiências comprometem a possibilidade de um melhor aproveitamento da leitura em sua dimensão estética e reflexiva,

bem como a compreensão do texto. Desse modo, consideramos essencial e oportuno apresentar a letra da canção “Os Pregões” na sua versão completa com o intuito de lançar o nosso olhar crítico sobre o conteúdo do texto e compará-lo a proposta de leitura estabelecida.

Os Pregões

Composição: Armando Hesketh

Venha aqui minha freguesa
 O jambu tá uma beleza
 Tem repolho, alface e chuchu
 Olha o cofo, a pescada
 Caranguejo e a dourada
 Leve dois ao preço de um
 Aproveite que está no fim
 Aproveite que está no fim
 Olha ali o cheiro verde
 Acolá não tem mais não
 Manga verde, manga rosa
 Olha ali, lá vai um ladrão
 Olha o rapa vai te prender
 Olha o rapa vai te prender
 Isso é o Ver-o-Peso
 E tudo tem por cá
 Vida, sonho e medo
 Lama, fama, fome, riso e dor
 Lama, fama, fome, riso e dor.

A letra da música, harmonizada com a temática do espetáculo teatral, retrata de forma poética o cotidiano de trabalhadores e trabalhadoras, feirantes e ambulantes que se utilizam do espaço cultural e comercial do Ver-o-Peso para vender os seus produtos em sua luta diária pela sobrevivência. Para divulgar os produtos e seus valores, os feirantes utilizam-se da voz, gritando ou cantando livremente, estratégias de venda também conhecidas como *pregões*, nome que dá título à canção.

A dinâmica do Ver-o-Peso é acompanhada de perto pelo olhar atento do feirante que divide sua atenção entre o comercializar de seus produtos e o denunciar de problemáticas sociais. Esses problemas como apresentados na canção, são furtos corriqueiros no local, e a presença da figura do poder municipal, representada pelo fiscal de serviços públicos, (popularmente conhecido como rapa) que persegue alguns trabalhadores e trabalhadoras impedindo-os de atuar na feira confiscando suas mercadorias.

A canção, ao se mostrar como uma crônica poética, sugere o espaço da feira como um lugar da produção e da reprodução de experiências sociais e de saberes populares. O dia a dia

da feira é representado na letra da música pelos encontros e desencontros, nos encantos e desencantos que envolvem os sujeitos que por lá circulam. Os momentos finais deixam claro o paradoxo que compreende o Ver-o-Peso, ao reafirmar a existência de um abismo social que divide duas realidades. Uma do cartão postal de Belém que atrai turistas do mundo inteiro. Outra, da pobreza e da miséria contraditórias, que colocam frente a frente interstícios de “lama, fama, fome, riso e dor”. Mas, o que a atividade de leitura elaborada pela SEMEC solicita aos alunos? Que concepções de leitura estas atividades trazem consigo? As questões sociais são problematizadas pelas atividades propostas?

Como observamos, a proposta distancia-se de uma prática de leitura contextualizada e emancipadora. Isso pode ser observado no momento em que essa atividade não estimula a percepção da realidade e nem alarga a visão de mundo do sujeito. Seguindo em outra direção, as questões sugeridas se resumem a um “ingênuo” jogo de preenchimento mecânico de espaços vazios com palavras oriundas da composição musical. Não atenta, portanto, para a dimensão política e crítica da realidade social abordada na composição, prejudicada pelo processo de mutilação do texto. Neste sentido, Gutemberg, Oliveira e Abreu (2013) são enfáticos ao afirmarem que:

Ouvir, ler e debater a MPB é um instrumento de engajamento político, pois além de estimular o processo educativo por meio da música, torna-se mais uma alternativa para o desenvolvimento dos jovens na ação socioeducativa, resgatando a música como dispositivo formativo, no sentido reflexivo, de modo a colaborar com a diminuição da violência e com o aflorar da sensibilidade e do interesse pela cultura popular (GUTEMBERG; OLIVEIRA; ABREU, 2013, p. 263).

Estas palavras fortalecem a ideia de que o ato educativo não pode ser concebido de forma ingênua. Isso porque em toda ação pedagógica, repousa a intenção de estimular à tomada de posição diante dos desafios e das necessidades da vida, assim como pode contribuir para a acomodação e silenciamento dos sujeitos em face da realidade social imposta. Desse modo, entendemos que o foco principal da atividade de leitura da música “Os pregões”, consiste novamente em facilitar o reconhecimento da estrutura textual.

Ficou evidente que não há uma preocupação em considerar os sentidos mais profundos que possam revelar uma percepção mais ampla do que foi lido. Além disso, os conteúdos priorizados demonstram sérias limitações e intenções, uma vez que excluem propostas de interpretação ou qualquer perspectiva de realização de uma leitura subjetiva e crítica, ou seja, uma leitura que oportunize ao aluno a ler no sentido de dialogar, refletir, sonhar, projetar, concordar, discordar, questionar, duvidar, intervir e transformar a realidade.

Aqui chegamos ao final deste trabalho, sem a pretensão de ter esgotado a discussão que a temática da pesquisa suscita, uma vez que a leitura, como sabemos, pode ser pensada e analisada por diversos ângulos, de acordo com as intenções e interesses do pesquisador.

Assumindo que não há neutralidade nos discursos, buscamos neste sucinto estudo, apresentar o nosso olhar sobre as experiências de leitura desenvolvidas através do Projeto Sala de Leitura em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belém. Nesse sentido, as considerações que hora apresentemos, são também inferências atravessadas por nossas visões de leitura e de mundo, que enquanto um processo cultural, está em transformação, e, portanto, podem suscitar novos questionamentos e outras respostas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar as práticas leitoras desenvolvidas no Projeto Sala de Leitura na Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, da Rede Municipal de Ensino de Belém-Pa. Este estudo nos possibilitou refletir sobre concepções de educação e leitura já consolidadas no meio acadêmico por estudiosos desses campos, e, ao mesmo tempo, compreender as concepções de educação e leitura dos documentos oficiais da SEMEC e dos sujeitos envolvidos nessa investigação.

Para se alcançar esses objetivos, no sentido de melhor compreender a relação entre teoria e prática dos sujeitos envolvidos no PSL da escola Liceu, foi indispensável trazer os conceitos de educação dos seguintes autores: Contreras (1983), Freire (1987), Cambi (1999), Trilla (2008), Brandão (2016), entre outros. Por outro lado, para compreender os conceitos de leitura foi imprescindível o encontro com Kato (1985), Leffa (1996), Perrotti (1999), Freire (2003), Colomer (2007), Petit (2008), Costa-übes (2010), Jouve (2013), e outros.

Esses autores, com destaque para as concepções freireanas, nos ajudaram a refletir sobre as noções de leitura expressas nas falas de professores, nos documentos oficiais da SEMEC e da Escola Liceu, assim como, nas atividades de leitura proposta aos alunos através do Projeto Sala de Leitura.

A pesquisa nos permitiu identificar uma significativa aproximação entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Liceu e as Diretrizes para o Projeto Sala de Leitura da SEMEC, qual seja: a aprendizagem da leitura precisa ser trabalhada em diálogo com a cultura e como os saberes do educando e da comunidade onde a escola está inserida. Esse entendimento, inevitavelmente nos remete aos princípios defendidos incansavelmente por diversos intelectuais, que encontraram nos estudos de Paulo Freire, as bases para alicerçar o debate que envolve educação, leitura e cultura.

Ao tomarmos conhecimento das intenções pedagógicas da Escola Liceu em dialogar com os saberes tradicionais das comunidades do Distrito de Icoaraci, nos sentimos desafiados a conhecer, ainda que de forma delimitada, o cenário cultural local. O que encontramos foi uma cultura de expressão popular rica e diversa, materializada por meio de múltiplas linguagens, a exemplo do teatro de pássaros juninos, da brincadeira de bois-bumbás, da arte ceramista, das narrativas literárias orais populares, da música e da poesia no canto de carimbó, entre outras.

Toda essa riqueza cultural mostrou-se como um manancial de possibilidades para o trabalho de formação de leitores. Nela reside uma diversidade de textos produzidos através da

oralidade, da pintura, do som, do grafismo, do desenho, das cores, da encenação, do verso popular, etc. Tudo isso está presente no cotidiano dos educandos, mas não é em grande medida, reconhecido durante as práticas dos professores como algo de valor, mesmo quando trazem elementos textuais da cultura popular para dentro da sala de aula.

Ao analisarmos as falas dos entrevistados, vinculados ao grupo gestor da Escola Liceu, percebemos a defesa de que é preciso considerar, a experiência, a cultura e a realidade do aluno no momento da organização e da sistematização do planejamento escolar. Vale dizer, que o Núcleo de Oficinas da escola e sua Galeria de Arte testemunham as tentativas de se estabelecer conexões entre as áreas do conhecimento, traduzidas nas disciplinas escolares, e as atividades artístico-culturais, engendradas pelo saber popular.

Percebemos também, no plano de trabalho da professora do Projeto Sala de Leitura, a intencionalidade de realizar com os alunos um trabalho de arte, leitura e escrita, a partir de um patrimônio cultural de cidade de Belém, o Forte do Castelo. No entanto, esse projeto pedagógico não incluía nenhuma expressão cultural vivenciada pelos estudantes em suas comunidades, nem mesmo a cerâmica icoaraciense, considerada “o carro chefe” do Núcleo de Oficinas de artes da escola, como afirma a coordenação do referido núcleo.

Se, por um lado, tal projeto pedagógico reforça a ideia de patrimônio cultural associado tão somente a monumentos e edificações de influência europeia na Amazônia, por outro, contribui de certo modo com a formatação do olhar para que não se veja ou reconheça aquilo que está tão perto de cada aluno, como patrimônio merecedor de valorização e preservação por parte do poder público, da escola e da comunidade em geral.

As ações de leitura desenvolvidas na escola apontam ainda para as contradições de concepções: a disputa entre o discurso oficial e as práticas de leitura efetivadas no Projeto Sala de Leitura. As propostas expressas nos documentos, ao lado das falas dos sujeitos, apresentam uma perspectiva de leitura lúdica, crítica e compartilhada – uma concepção que possibilita a ampliação da visão de mundo do educando. Porém, essa mesma concepção se contradiz ao observamos o tipo de atividade desenvolvida durante o período em que realizamos nossa pesquisa de campo.

Um exemplo dessa contradição, está na ação pedagógica “Soletrando”, projeto realizado pela escola com a contribuição do Projeto Sala de Leitura. Em síntese a referida ação segue o modelo de jogos de programas de televisão. Sabemos o quanto esse tipo de ação pouco favorece à leitura reflexiva e emancipadora. O “Soletrando” preza pela competição e pela meritocracia, premiando os melhores participantes do concurso, em um sistema que enaltece a memória, não a reflexão.

Essa pesquisa, ainda que não tenha alcançado a escuta dos estudantes, nossos anos de experiência na Educação Básica ao lado dos estudos desenvolvidos pelos teóricos aqui pontuados, nos permite dizer que atividades, como as do “Soletrando” pouco contribuem para despertar o interesse pela leitura. Isso porque, os longos exercícios de ortografia e ditados realizados pelos professores e pelo Projeto Sala de Leitura, tendem a adormecer o desejo de ler do educando, justamente por colocar muito mais em evidência o estudo ortográfico, que a leitura espontânea, lúdica e crítica dos livros selecionados.

A pesquisa identificou também que os encontros, formativos promovidos pelo Projeto Sala de Leitura oportunizaram somente aos alunos do ensino fundamental I, o contato com uma diversidade de textos que circulam em nossa sociedade. As crianças e jovens do fundamental II (6º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não foram contemplados com os referidos encontros no período investigado, evidenciando o dissenso entre o que determina as Diretrizes do projeto através da portaria nº 0701/2016 da SEMEC e a realidade vivenciada pela escola.

Ao focarmos nossa análise nas atividades de leitura realizadas com imagens, canções, lendas e cartazes, constatamos que as propostas foram organizadas de acordo com o modelo estipulado pela Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), nacionalmente conhecida como Prova Brasil. Isto caracteriza uma tendência em fazer dos encontros de leitura uma espécie de treinamento para a realização de exames em larga escala, ditados pelo Governo Federal, com o objetivo de alcançar resultados padronizados traduzidos em indicadores, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Essas políticas atuais, centradas na perspectiva de uma educação cujo foco é alcançar os índices de rendimentos padronizados, estabelecidos pelas instituições e organismos nacionais e internacionais, engessam às práticas educacionais e pouco contribuem com a formação de leitores autônomos capazes de intervir na realidade.

Diante disso, vale ressaltar que vivemos tempos assombrosos de crescimento do conservadorismo, de criminalização dos movimentos sociais, de exaltação ao militarismo, de desrespeito aos direitos humanos, de ataque aos negros, indígenas, mulheres e homossexuais. Soma-se a tudo isso as tentativas de controle e punição aos professores da escola pública que ousem revelar suas ideologias, como defende o projeto de lei nº 867, de 2015, conhecido como “escola sem partido”. Nesse contexto, faz-se necessário e urgente a formação de leitores críticos diante destas questões desafiadoras, que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

É oportuno esclarecer o nosso descrédito no poder messiânico do livro e da leitura. Entendemos que não há um fenômeno, tal como a leitura, que possa resolver todos os problemas de ordem moral, ética, política, etc. Ainda não identificamos uma forma específica de superar as contradições que assolam a sociedade contemporânea e suas respectivas dificuldades. Contradições essas que dificultam atitudes mais humanas, respeitosas, solidárias e que repudiam as injustiças. Ainda assim, ficamos estarecidos diante da leitura de mundo de milhares de pessoas em relação ao momento pelo qual passa o Brasil.

Assistimos em estado de choque e horror um número expressivo de jovens da educação básica, de centros universitários, de “cidades leitoras” de regiões privilegiadas com livrarias, bibliotecas e editoras, pactuarem com discursos de hostilidade às minorias e grupos das camadas populares. Diante de tal situação, é no mínimo razoável nos perguntarmos: o que a leitura tem haver com isso?

Comprendemos a leitura, seja na sua dimensão lúdica, histórica, seja cultural, política ou poética, como um processo de construção de posturas mais reflexivas e desconstrutoras de atitudes que naturalizam a violência, a tortura, assim como as desigualdades sociais e a miséria. Por isso, nos insurgimos contra uma leitura conformadora, domesticadora, ingênua e desarticulada do contexto da vida real, dos sujeitos. Assumimos o ato de ler como uma ação capaz de despertar nos educandos a consciência crítica e a capacidade intelectual de perceber formas de manipulação e distorção das realidades.

Diante do exposto, esperamos com este estudo ter contribuído, mesmo que de forma parcial, para a reflexão sobre a urgente necessidade de se proporcionar experiências de leitura à altura dos desafios e das demandas sociais impostas principalmente às classes populares. Esperamos também que esta pesquisa possa provocar outras perguntas e investigações no campo da leitura em suas múltiplas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir F. de; OLIVEIRA, Damião B.; GUTEMBERG, Israel. **Ouvir, ler e debater a música popular brasileira em sala de aula: uma proposta interdisciplinar**. In: *Ideias de educação e filosofia: pesquisa ética e formação*. Belém: Ed. GEPEIF-UFPA, 2013.

ANDRADE, Mario de. **Danças dramáticas do Brasil**. São Paulo: Instituto de Nacional do livro. 1982.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1999.

BAMBERGER, Richard. **Como Incentivar o Hábito de Leitura**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar e histórias: narrativas orais e processos criativos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BELÉM, SEMEC. **Projeto Político Pedagógico Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestres Raimundo Cardoso”**, 2012.

_____. **Portaria nº 0071 de 23 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre os critérios a serem adotados para a lotação de pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Belém e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Belém. Belém. 20 de Mar. de 2015. p. 6.

_____. **Portaria nº 0.701/2016**. Resolve instituir as Diretrizes para o Projeto Pedagógico de Leitura da Rede Municipal de Educação de Belém, Diário Oficial do Município de Belém. Belém. 06 de Abr. 2016. p. 5.

_____. **Projeto: Conhecendo e valorizando o patrimônio histórico de Belém através da arte, da leitura e escrita**. Escola Liceu de Artes e ofícios “Mestre Raimundo Cardoso. 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos. **Do estruturalismo à concepção discursiva de língua: os impactos na pedagogia de leitura em língua estrangeira**. Revista Intersaberes. v.8, n. 16, p.108-130, jul. – dez/2013. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/download/511/319>. Acessado em: 05/Jan/2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; Fagundes, Maurício Cesar Vitória. **Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação**. Educ. rev. n.61, pp.89-106, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00089.pdf>. Acessado em: 10 fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 02 de Dez. 2018.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. 2. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

BUORO, Anamélia B.; KOK Beth; ATIHÉ Eliana A. **Agora eu era**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editorial da UNESP (FEU), 1999.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10. ed. Ilustrada. São Paulo: Global, 2001.

CHARONE, Olinda. **O Teatro dos Pássaros**. In: *Pássaros e Bichos Juninos: históricos e enredos*. Belém: IAP, 2008.

COLE, 17º Congresso de Leitura do Brasil. **O olha vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo**. *Caderno de Atividades e Resumos*: UNICAMP, Campinas, 2009.

COLOMER, Teresa. **Andar Entre Livros: a Leitura Literária na Escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

Congresso de Leitura do Brasil (COLE). **Caderno de resumos e programação de congresso de leitura do Brasil do 17º COLE**. (Org.). Norma Sandra de Almeida Ferreira (et al.). Campinas, SP: Unicamp/ FE; ABL, 2009.

CONTRERAS, Rolando N. Pinto. **Os Programas de educação não formal como parte integrante do processo de educação e de organização popular**. Em Aberto, Brasília, ano 2, nº 18, ago./nov. 1983. Disponível em: www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/11872/1/1982_art_rnpcontreras.pdf. Acesso em: 02 fevereiro de 2018.

CORACCINI, Maria José R. Faria. **Concepções de leitura na (Pós-) Modernidade**. In: CARVALHO, Regina Célia; LIMA, Paschoal (Org.). *Leitura: Múltiplos Olhares*. Campinas, SP, Mercado da Letras; São João da Boa Vista, SP; Unifeob, 2005.

COSTA-HÜBES, T. da C. **Concepção de leitura na sequência didática**. In.: **Anais da 13ª JELL** – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. Leitura e seus desdobramentos. Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, 2010.

DALGLISH, LALADA. Mestre Cardoso: **A arte da cerâmica amazônica**. Belém: SEMEC, 1996.

DIAS, Mário. **Urbanização e ambiente urbano no distrito administrativo de Icoaraci, Belém-Pa**. 2007. 314 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da USP, Universidade São Paulo, São Paulo.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stepania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FIGUEIREDO, Silvio Lima, PIANI, Auda. **Mestres da Cultura**. Belém: EDUFPA, 2006.

FONTES, Dalvarina de França Gadelha. **Danças e Folguedos folclóricos da Paraíba**. In: PELLEGRINI FILHO, Américo. *Antologia do folclore brasileiro*. São Paulo: Ed. Edart, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio Janeiro: Terra Paz, 1987.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Escola Pública Popular**. In: GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos A. (Org.). *Educação popular: utopia latino-americana*. Tradução de Jaime Bizeh. Brasília: Ibama, 2003.

FREIRE, Paulo, NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e Prática em Educação Popular**. 4. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo; CÂMARA, Luís da. **Seleção: Organização, notas e estudos de Américo Oliveira Costa**. Rio de Janeiro. Ed. José Olympio, 1972.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **A escola na cidade que educa**. Cadernos Cenpec 2006 n. 1. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189#> Acesso em 15 de Out. 2018.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanches. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismo e falsos dualismo**. Itajaí – SP. Contrapontos, v. 3, n. 3, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A Intepretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GIL, A.C. **técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas, elaborações, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos**. Investigar em Educação. Série 2, n.1, 2014. Disponível em https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf. A acessado em: 02/fev/2018.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis – RJ. Vozes, 2007.

GUEVARA, Nicolás. **A educação popular no século XXI**. In: UNESCO, MEC, CEAAL. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. (Coleção educação para todos; 4). Brasília, 2005.

HOLLIDAY, Oscar Jará. **Ressignifiquemos as propostas e práticas de Educação popular perante os desafios históricos contemporâneos**. In: UNESCO, MEC, CEAAL. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. (Coleção educação para todos; 4). Brasília, 2005.

HURLEY, Jorge. **Chorographia do Pará e Maranhão** – Rio Gurupy. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. Belém, 1932.

Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia – IFINOPAP. Disponível em: <http://www.ufpa.br/ifnopap/>. Acesso em 12-09-2017.

Jornal Diário do Pará. **No Pará, artesão mantém memória do pai viva através da arte em cerâmica**, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2014/08/no-para-artesao-mantem-memoria-do-pai-viva-atraves-da-arte-em-ceramica.html>. Acesso em 04-09-2018.

JOUVE, Vicent. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas**. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes...[et al.]. São Paulo: Alameda, 2013.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1985.

LAJOLO, Marisa. **O Que é Literatura**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEFFA, J. de Vilson. **Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto alegre – RS: Sagra, 1996.

LIMA, Flávia Fernanda Conceição de. **Paracuri – O Bairro da cerâmica paraense: uma reflexão socioeconômica**. Monografia de Especialização. UFPA, 2001.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas** (Vol. 4). São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MACIEL, Antônio Francisco. **Comerciantes do Carimbó, Heróis ou Vilões?** Jornal O Liberal, Belém, 06 de jul. 1986.

MATOS, Gislayne, SORSY, Ionno. **Ofício de contador de histórias**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

MEJÍA J, Marco Raul. **Aprofundar na Educação Popular para construir uma globalização desde o sul**. In: UNESCO, MEC, CEAAL. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. (Coleção educação para todos; 4). Brasília, 2005.

MONTEIRO, Walcir. **Visagens e assombrações de Belém**. Belém: Ed. Cromos, 2012.

MORAES, Allana P. de. **Educação Patrimonial nas Escolas: Aprendendo a Resgatar o Patrimônio Cultural**, 2005. Disponível em:

<<https://ensinodehistoriaepatrimonio.files.wordpress.com/2015/07/educac3a7c3a3o-patrimonial-nas-escolas-aprendendo-a-resgatar-o-patrimc3b4nio-cultural-e28093-allana-pessanha-de-moraes.pdf>>. Acesso em 25 Novembro 2018.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **De leis duras & noivas voadoras - 30 anos de COLE: temáticas e moções**. Campinas, SP: ALB, 2009.

OLIVEIRA, Alfredo. **Carnaval Paraense**. Belém: SECULT, 2006.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PARREIRA, Ninfa. **Ler para os pequenos**. In: Revista Carta Fundamental: A Revista do Professor. n. 43, Nov/2012.

PENTEADO, Antônio Rocha. **Belém, estudo da geografia urbana**. Belém: UFPA, 1968.

PERROTTI, Edemir. **Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação ao leitor)**. In: PRADO, J; CONDINI, P. (Org.). *A formação do Leitor: pontos de vistas*. Rio de Janeiro: Argus, 1999, pp. 31-40.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

REZENDE, Neide Luzia de. **O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, Anais do SILEL, v. 1, 2009.

REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **Aula de literatura no ensino médio: escombros do texto ou leitura literária?** Dossiê Todas as Letras, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 13-24, ago./dez. 2015.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará**. Belém: Secdet/MEC, 1998.

_____. **A Música e o Tempo no Grão-Pará**. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1980.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém: riquezas produzindo a Belle Époque (1870 – 1912)**. 3 ed. Belém: Paka-Tatu, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel T da. **O ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Ezequiel T da. **Entrevista: Ezequiel Teodoro e o pioneirismo do COLE**. In: PRADO, Jason, DINIZ, Júlio (Org.). *Vivências de Leitura*. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007.

SOUZA, Marzane Pinto de. **Mãos de arte e o saber-fazer dos artesãos de Icoaraci: um estudo antropológico sobre socialidade, identidade e identificações locais.** Dissertação de mestrado, UFF-RJ, 2002.

TAVARES, Auda Edileusa Piani. **Saberes tradicionais como patrimônio imaterial na Amazônia intercultural: saberes, fazeres, táticas e resistência dos ceramistas de Icoaraci.** Dissertação de Mestrado. UFPA, 2012.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias. Acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 8.ed. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2005.

TRILLA, Jaume, GHANEM, Elie. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos.** In: ARANTES, Valeria Amorim (Org.). *Pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus, 2008.

XAVIER, Leandro Pinto. **“Aqui... a gente não vende cerâmica, a gente vende é cultura”:** um estudo da tradição ceramista e as mudanças na produção em Icoaraci. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inez de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995.

APÊNDICES

Apêndice A – termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____.
Nacionalidade _____, *idade* _____, *estado* _____ *civil* _____,
profissão _____, *endereço* _____

_____, *RG* _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **PROMOÇÃO DA LEITURA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM: AS EXPERIÊNCIAS DO PROJETO SALA DE LEITURA**, cujos objetivos e justificativas são: *Compreender a concepção de leitura que embasa a prática pedagógica dos professores do Projeto Sala de Leitura da RME de Belém; Entender como se desenvolvem as práticas de ensino da leitura no Projeto Sala de Leitura da RME de Belém.* A minha participação no referido estudo será no sentido de fornecer informações sobre as atividades pedagógicas por mim desenvolvidas em sala de aula e em outros espaços não com meus alunos.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.

O pesquisador envolvido com o referido projeto **Paulo Demétrio Pomares da Silva**, cursista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, com quem poderei manter contato pelos telefones (91) 982192802, (91) 987072087.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a Secretaria do PPGED-UFPA (91) 3201-7281 ou mandar um *email* para ppged@ufpa.br.

Belém, _____ de _____ de 2017.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

_____.

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

_____.

Apêndice B – Relação de pessoas entrevistadas:

Equipe Gestora da Escola:

- ✓ Taina dos Anjos;
- ✓ Janaina Xavante;
- ✓ Núbia Apinagés;
- ✓ Ubiratan Rodrigues;

Equipe Docente:

- ✓ Edila Arinos (Núcleo de Oficinas)
- ✓ Vitor Caiapó (Núcleo de Oficinas);
- ✓ Jandira Cordovil (PSL)

Apêndice C - Roteiro de entrevista

PROFESSOR (A) DO PROJETO SALA DE LEITURA:

1. Como você se chama?
2. Quantos anos você tem?
3. Qual sua formação?
4. Quantos anos você tem de magistério?
5. Quantos anos você atua nessa escola?
6. Qual o seu vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de Belém?
7. Qual o seu conceito de educação?
8. Qual o seu conceito de leitura?
9. Quantos anos você atua no Projeto Sala de Leitura?
10. Como você desenvolve seu trabalho com a leitura?
11. Quais conteúdos e temas você costuma explorar no trabalho com leitura?

12. Quais as principais dificuldades encontradas para desenvolver as ações do Projeto Sala de Leitura?

DIRETOR (A):

1. Como você se chama?
2. Quantos anos você tem?
3. Qual sua formação?
4. Quantos anos você tem de magistério?
5. Quantos anos você atua nessa escola?
6. Qual o seu vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de Belém?
7. Qual o seu conceito de educação?
8. Qual o seu conceito de leitura?
9. Como é desenvolvido o trabalho do Projeto Sala de Leitura?
10. Quais conteúdos e temas você acha que devem ser explorados no trabalho com leitura?

COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A):

1. Como você se chama?
2. Quantos anos você tem?
3. Qual sua formação?
4. Quantos anos você tem de magistério?
5. Quantos anos você atua nessa escola?
6. Qual o seu vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de Belém?
7. Qual o seu conceito de educação?
8. Como você vê o Projeto Sala leitura?

9. Qual o seu conceito de Leitura?
10. Como você acompanha o trabalho da sala de leitura?
11. Quais conteúdos e temas você acha que devem ser explorados no trabalho com leitura?

PROFESSOR (A) DO NÚCLEO DE OFICINAS DA ESCOLA

1. como você se chama?
2. Qual sua idade?
3. Qual sua formação?
4. Qual o seu vínculo o seu vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de Belém?
5. Como é desenvolvido o trabalho no Núcleo de Oficinas?