



**A leitura como produção de sentido:
o “Programa Adote um
Escritor/PAE”
na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo
– Porto Alegre/RS (2004-2017)**

CAROLINE LESZCZYNSKI NUNES LAUERMANN



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

CAROLINE LESZCZYNSKI NUNES LAUERMANN

**A LEITURA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDO:
o “Programa Adote um Escritor/PAE” na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo –
Porto Alegre/RS (2004-2017)**

**São Leopoldo
2021**

CAROLINE LESZCZYNSKI NUNES LAUERMANN

**A LEITURA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDO:
o “Programa Adote um Escritor/PAE” na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo –
Porto Alegre/RS (2004-2017)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi Grazziotin
Coorientadora: Prof.^a Dra. Deise Margô Müller

São Leopoldo

2021

L372L Lauermann, Caroline Leszczynski Nunes.
A leitura como produção de sentido : o “Programa Adote um Escritor/PAE” na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo – Porto Alegre/RS (2004-2017) / Caroline Leszczynski Nunes Lauermann. – 2021.
147 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

“Orientadora: Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi Grazziotin
Coorientadora: Prof.^a Dra. Deise Margô Müller.”

1. Políticas públicas. 2. Incentivo à leitura. 3. Programa Adote um Escritor. 4. Entrevista compreensiva. 5. Pluralidade de leituras. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

CAROLINE LESZCZYNSKI NUNES LAUERMANN

A LEITURA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDO:

**o “Programa Adote um Escritor/PAE” na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo –
Porto Alegre/RS (2004-2017)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovada em: 23/04/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi Grazziotin (Orientadora) – UNISINOS

Prof.^a Dra. Deise Margô Müller (Coorientadora) – UNISINOS

Prof.^a Dra. Clarice Salete Traversini – UFRGS

Prof.^a Dra. Betina Schuler – UNISINOS

Foto da capa: fragmento
ampliado de registro
fotográfico dos materiais de
pesquisa.

AGRADECIMENTO À CAPES

O presente estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Sou grata à força interior, mesmo sem saber ao certo de onde ela vem ou para onde ela vai...

Aos ancestrais que carrego em mim e que deixaram suas contribuições que integram aquilo que sou.

À minha mãe, que me deu o exemplo de força, garra e persistência, formando-se em Ciências Sociais mesmo com as dificuldades que uma mulher trabalhadora e mãe precisa enfrentar para seguir os estudos.

Aos meus filhos, Artur e Pedro, que precisaram lidar com algumas ausências e cansaços devido à sobrecarga do acúmulo de funções que, muitas vezes, parece que apenas as mulheres conseguem realmente compreender...

A todas às professoras e professores do PPGEDU da UNISINOS, pelo compartilhamento de tantos conhecimentos.

Às professoras que compuseram a banca, Betina e Clarice, pelas valiosas e carinhosas contribuições.

Às minhas orientadoras, que, com paciência e maestria, conduziram-me nessa aventura. Luciane e Deise, gratidão!

A todas as minhas colegas de profissão que, mesmo diante de tantos ataques à carreira docente, seguem desenvolvendo um maravilhoso trabalho nas escolas públicas das periferias de Porto Alegre!

Ao melhor presidente que o país já teve, Luiz Inácio Lula da Silva, por seu governo ter sido aquele que mais investiu em educação, oportunizando às brasileiras e aos brasileiros um acesso à educação superior sem precedentes. O ProUni, a expansão do Fies e a criação dos IFRS fizeram com que a classe trabalhadora da minha geração percebesse que estudar também era nosso direito. Obrigada!

*Numa incerta melodia
Toda a minh'alma se esconde
Reminiscências de Aonde
Perturbam-me em nostalgia...*

[...]

Tateio... dobro... resvalo...

.....

*Princesas de fantasia
Desencantam-se das flores...*

.....

[...]

*Pressinto um grande intervalo,
Deliro todas as cores,
Vivo em roxo e morro em som...*

Mario de Sá-Carneiro (1914, p. 7).

RESUMO

Este estudo tem como temática o Programa Adote um Escritor (PAE), programa de incentivo à leitura que existe desde 2002 na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Integrando as políticas públicas de leitura do município, o Programa destina verba para ampliação de acervo das bibliotecas escolares, ônibus para visitação à Feira do Livro da cidade e pagamento de um cachê para que o(a) autor(a) adotado(a) faça uma visita à escola. A pesquisa se dedica a constituir a trajetória do PAE na Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) Nossa Senhora do Carmo e compreender os discursos a respeito do Programa. Os materiais que compõem a pesquisa são: narrativas docentes, obtidas a partir da realização de quatro entrevistas com as professoras responsáveis pelo desenvolvimento do Programa na escola e na Secretaria Municipal de Educação (SMED); além de registros fotográficos, ofícios, orçamentos, dentre outros. As abordagens acontecem por meio do referencial teórico da análise de discurso (AD) à luz de Orlandi (2005, 2007, 2008, 2014, 2015, 2017) e Pêcheux (1995, 2006, 2015), que, junto com a entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013), compõem o arcabouço teórico-metodológico deste estudo, na intenção de delinear os sentidos mobilizados em torno do PAE. Nas questões referentes aos processos de significação frente aos outros materiais de pesquisa, o diálogo acontece a partir da aproximação com Barthes (2012), Greimas (2017, 2020) e Penn (2002). As percepções docentes relacionadas ao Programa delinearão alguns discursos imbricados em quatro principais questões: possibilidades de leituras; trajetória do PAE na escola; políticas públicas de incentivo à leitura e o contexto; qualidade e mensuração. As análises dessas questões indicam que o Programa tem garantido, no ambiente escolar, o acesso à literatura de qualidade e experiências culturais que proporcionam possibilidades de produção de sentido. No entanto, a trajetória do Programa na escola se constitui com a presença das Artes, mas sem considerá-las como possibilidade de leitura; por isso, constata-se que a valorização dessa área de conhecimento precisa ser perpassada pela ampliação de uma concepção de leitura que, inclusive, poderia potencializar as práticas pedagógicas relacionadas ao PAE.

Palavras-chave: Políticas públicas. Incentivo à leitura. Programa Adote um Escritor. Entrevista Compreensiva. Pluralidade de leituras.

ABSTRACT

This study has as theme the Adopt a Writer Program (PAE), a program of reading incentive that has existed since 2002 in the Municipal Net of Education (RME) of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. Integrating the public policies of reading of the city, the program destines money for enlarging the collection of school libraries, bus for visiting the Book Fair of the city, and payment of a fee for the adopted author to visit the school. The research is dedicated to constituting the trajectory of the PAE in the Municipal School of Basic Education (E.M.E.F.) Nossa Senhora do Carmo, and understanding the discourses regarding the Program. The materials that compose the research are: teaching narratives, collected from the conducting of four interviews with the teachers responsible for the development of the Program in the school and the City Department of Education (SMED); in addition to photographic documentation, official letters, budgets, among others. The research is conducted by means of the theoretical background of discourse analysis (AD) according to Orlandi (2005, 2007, 2008, 2014, 2015, 2017) and Pêcheux (1995, 2015), which, together with the comprehensive interview (KAUFMANN, 2013), compose the theoretical-methodological base of this study, in the intention to delineate the meanings prompted around the PAE. As for the aspects concerning the meaning processes towards the research images, a discussion is proposed from the works of Barthes (2012), Greimas (2017, 2020), and Penn (2002). The teachers' perceptions related to the Program outlined some discourses intertwined with four main issues: the reading possibilities; trajectory of the PAE in the school; public policies of incentive to reading and the context; quality and measuring. The conducted analyses indicate that the Program has guaranteed, in the school environment, the access to quality literature and cultural experiences that provide possibilities for the production of meaning. However, the trajectory of the Program in the school is constituted with the inclusion of the Arts, but it does not consider them as a reading possibility. Therefore, it is considered that the valuation of this area of knowledge must be permeated by the expansion of a concept of reading that could even enhance pedagogical practices related to the PAE.

Keywords: Public policies. Reading encouragement. Adopt a Writer Program. Comprehensive Interview. Plurality of readings.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Renoir, Pierre-Auguste. A leitora, 1876.....	14
Imagem 2 – Catunda, Leda. Quatro Lagos, 1998.....	25
Imagem 3 – Super Tinga.....	38
Imagem 4 – Contorno dos bairros da cidade de Porto Alegre	39
Imagem 5 – Entorno da escola	43
Imagem 6 – Três regiões da comunidade escolar	44
Imagem 7 – Um dos acessos à Ocupação Novo Horizonte.....	45
Imagem 8 – Crescimento da Ocupação Vida Nova em dois anos	46
Imagem 9 – Ocupação Vida Nova.....	46
Imagem 10 – Entrada do condomínio Ana Paula	47
Imagem 11 – Ekman, Sylvio Jaguaribe. Mulher rendeira, 1963	48
Imagem 12 – Desenho teórico-metodológico	53
Imagem 13 – Mauri, Enric. Sem título, 1990	57
Imagem 14 – Barcellos, Vera Chaves. Sem título, da série Combináveis e Permutáveis, 1969/1970.....	69
Imagem 15 – Linha do tempo do diurno	86
Imagem 16 – Linha do tempo da EJA	88
Imagem 17 – Objetivos do PAE em folheto sem data.....	90
Imagem 18 – Magritte, René. A traição das imagens, 1928.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de marcos da constituição da SMED e suas linhas de ação.....	28
Quadro 2 – Discriminação das dotações orçamentárias encontradas nos ofícios	32
Quadro 3 – Materiais selecionados	50
Quadro 4 – Professoras entrevistadas	52
Quadro 5 – Sistematização dos(as) autores(as) adotados(as) e apresentações.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação de IDH	37
Tabela 2 – Percentual de evasão do Ensino Fundamental na RME, 1987 a 1999....	96

LISTA DE SIGLAS

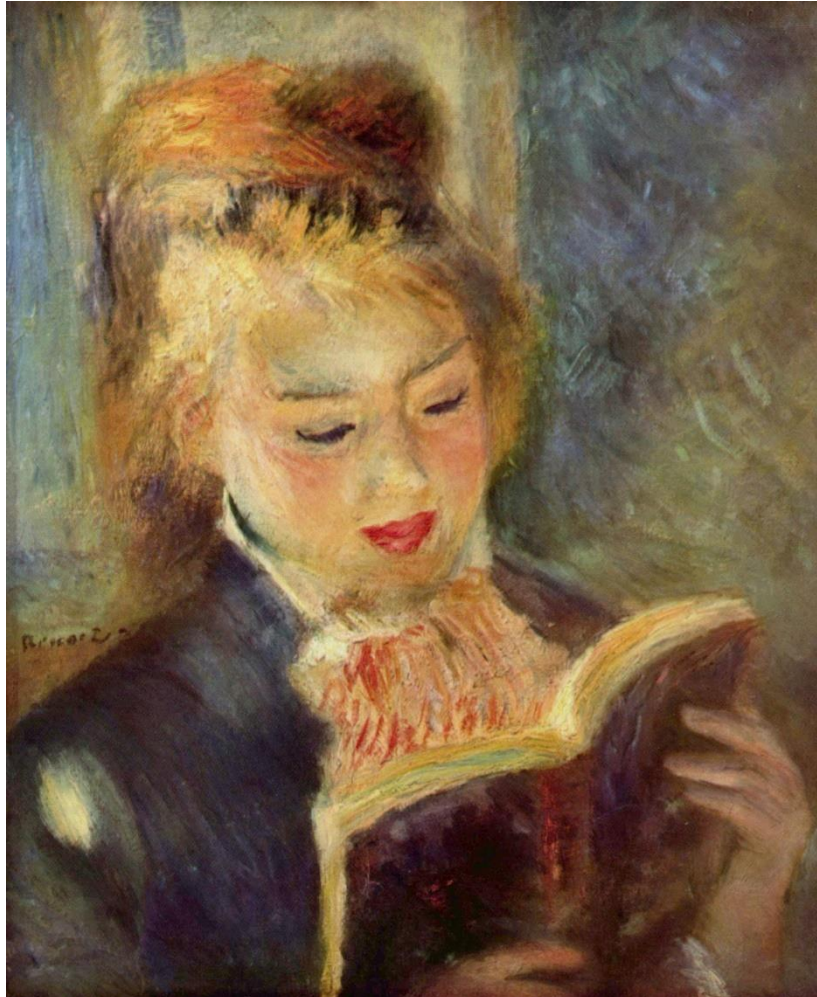
AD	Análise de discurso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Cece	Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Juventude
CRL	Câmara Rio-Grandense do Livro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E.M.E.F.	Escola Municipal de Ensino Fundamental
E.V.A.	Etil Vinil Acetato
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPL	Instituto Pró-Livro
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
OSC	Organização Social Civil
PAE	Programa Adote um Escritor
PMPA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
SOE	Serviço de Orientação Escolar
TNT	Tecido não Tecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 PRA COMEÇO DE CONVERSA.....	14
2 ALGUMAS PARTES PARA ENTENDER O TODO	25
2.1 A Rede Municipal de Ensino	26
2.2 O Programa Adote um Escritor (PAE)	31
2.3 O Bairro, a Escola e seu Entorno	36
3 CAMINHOS E OPÇÕES DA PRODUÇÃO DE DADOS: ABORDAGEM TEÓRICO- METODOLÓGICA.....	48
4 NOTAS	57
4.1 Notas sobre as Leituras	57
4.2 Notas sobre as Artes	63
4.3 Notas sobre a Experiência	65
5 SIGNIFICAÇÕES DOS DISCURSOS SOBRE O PAE.....	69
5.1 As Possibilidades de Leituras.....	75
5.2 Trajetória do PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo	83
5.3 Políticas Públicas de Incentivo à Leitura e o Contexto	89
5.4 Qualidade e Mensuração do PAE.....	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A – GUIAS DAS ENTREVISTAS.....	123
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO.....	127
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO INSTITUCIONAL.....	128
APÊNDICE D – MATERIAIS ARRECADADOS NÃO UTILIZADOS NAS ANÁLISES ..	129
APÊNDICE E – REGISTROS FOTOGRÁFICOS SELECIONADOS E SEPARADOS POR ANO.....	130
ANEXO A – EMENDA Nº 86 ESPECIFICANDO RECURSO PARA O PAE EM 2018 .	138
ANEXO B – E-MAIL ENVIADO PARA A BIBLIOTECÁRIA DA ESCOLA SOBRE O PAE 2011	142
ANEXO C – CAPA E APRESENTAÇÃO DO LIVRETO DE 2005 PRODUZIDO NA ESCOLA.....	144
ANEXO D – POLÍTICAS DE LEITURA DA SMED.....	145
ANEXO E – FOLHETO SEM DATA SOBRE O PAE	147

1 PRA COMEÇO DE CONVERSA

Imagem 1 – Renoir, Pierre-Auguste. A leitora, 1876



Fonte: Renoir (1876).

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando [...]. (LARROSA, 2015, p. 13).

São duas as áreas do conhecimento que me impulsionam a pensar e que me incentivam a falar e escrever: a Educação e as Artes Visuais. Escolhi a obra *La Liseuse*, de Pierre-Auguste Renoir, para acompanhar esse início com o objetivo de discorrer a respeito da ideia que geralmente temos quando falamos do ato de ler.

A obra mostra uma jovem segurando um livro aberto em frente ao seu rosto, compenetrada na realização de uma leitura silenciosa. A iluminação advém de uma faixa lateral esquerda que faz com que o seu rosto pareça refletir essa luminosidade, mas também há um feixe de luz incidindo nas páginas do livro. Os tons mais claros

da obra encontram-se nessa região, entre as páginas da obra, o rosto e os claros cabelos loiros levemente alaranjados, fazendo com que essa parte seja a que mais se destaca. A verificação do título da obra, *La Liseuse* (a leitora), demonstra que aquilo que mais chama atenção diante do olhar é, justamente, a sua temática.

Algumas constatações podem indicar que a leitora possui uma boa condição financeira, tal como sua vestimenta e adereços elegantes condizentes com o século XIX, época em que a obra foi pintada. Além disso, percebe-se que a jovem está sentada próximo a uma grande janela em um local com boa luminosidade, e seu semblante de satisfação sugere que ela está envolvida em uma atividade agradável. Com isso, o discurso vinculado à obra associa a leitura a uma atividade prazerosa.

Uma incursão pelas obras¹ de alguns artistas desse período serve para perceber que a temática da leitura foi bastante explorada; no entanto, a história do livro e da leitura demonstra que o acesso à cultura escrita não acontece de forma igualitária entre todos(as). (CHARTIER, 1996, 1998, 1999, 2002; DARNTON, 2010).

A diferença entre as classes sociais no que diz respeito ao hábito de leitura não pode ser inteiramente verificada por meio das abordagens dos historiadores do livro, mas eles nos apresentam algumas pistas do que foi a difusão da leitura como um hábito social que floresceu “[...] de forma extraordinária nos séculos XVIII e XIX.” (DARNTON, 2010, p. 216). O mesmo autor cita a grande proliferação, na França, de clubes de leitura nesta época e aponta “[...] a importância da leitura no desenvolvimento de um estilo cultural distintamente burguês.” (DARNTON, 2010, p. 216).

O “[...] modelo mais conhecido de estrutura social é, com toda certeza, o de Karl Marx” (BURKE, 2002, p. 86), que utiliza o conceito de classes sociais para determinar um grupo social com uma função específica na sociedade². De acordo com Burke (2002), Marx indica que esses grupos, marcados por interesses e modos de pensar diferentes, formariam três grandes classes, constituídas por proprietários de terra, possuidores do capital e trabalhadores. Porém, algumas vezes, teria determinado “[...] apenas duas classes, os lados opostos do conflito entre exploradores e explorados,

¹ Apenas a título de exemplo: *La Lecture*, de Georges Croegaert (1890); *A Leitora*, de Mary Cassatt (1878); e *Le Rat de Bibliothèque*, de Carl Spitzweg (1850).

² Utilizo aqui a noção de estrutura social de Marx, trazida por Burke (2002), exclusivamente para situar a compreensão da existência de classes sociais distintas e desiguais. Assim, mesmo que a sociedade contemporânea possua inúmeras distinções em relação àquela do século XIX, ainda é possível verificar a existência de uma estratificação social. No entanto, embora o sistema capitalista exerça influência nas práticas da vida social, não pretendo explorar as questões desse estudo a partir do viés do funcionamento do sistema econômico; apenas localizo a constatação da existência de um contexto social de desigualdade.

opressores e oprimidos” (BURKE, 2002, p. 87), o que torna possível a relação com a divisão, também proposta por Freire (2011, p. 193), entre as “[...] classes sociais oprimidas em relação às classes opressoras”. Assim, considero importante a marcação de ao menos dois grupos distintos, sendo um deles dominante devido à condição financeira privilegiada. O estilo cultural burguês, citado por Darnton (2010), estaria, então, vinculado à classe burguesa inserida em um grupo social considerado dominante. Não obstante muitas discussões pudessem se desdobrar a partir dos aspectos aqui colocados, tais aspectos não são o foco deste estudo.

Na interpretação realizada da obra *La Liseuse*, de Pierre-Auguste Renoir, foi possível perceber que o discurso veiculado remete a uma atmosfera de *glamour* e associa a leitura à graciosidade. Esse discurso, explicitado por meio da leitura visual aqui exposta, ilustra a premissa socialmente compartilhada de que a leitura é um hábito virtuoso e belo que deve ser incentivado. Não tenho o propósito de desconsiderar a importância da leitura, mas essa reflexão inicial serve para problematizar questões acerca dos leitores reais e de suas leituras possíveis em um universo de periferia, no extremo sul da cidade de Porto Alegre.

Ao me lançar ao estudo do programa de incentivo à leitura Adote um Escritor (PAE), desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) Nossa Senhora do Carmo, as primeiras impressões registradas foram a respeito das implicações das Artes no Programa. Assim, a escolha pelo meu objeto de pesquisa foi a partir da exploração da interseção entre a leitura e as artes que o PAE possibilitou.

Importante mencionar que, embora minha área de formação seja Artes Visuais, no decorrer do estudo, acabo optando pela utilização genérica da palavra Artes, porque esta área do conhecimento é chamada assim na escola. Contudo, a utilização da palavra Artes abrange não apenas as Artes Visuais, mas o Teatro, a Dança e a Música, que aqui não serão explorados em suas especificidades. Saliento a premissa de que são linguagens artísticas que compartilham o caráter de agir na promoção de experiências estéticas³. Além disso, a abordagem das Artes será direcionada às experiências que elas podem proporcionar, principalmente no que diz respeito à interseção com as leituras.

A realização de uma leitura do texto visual evidenciado pela obra de Renoir, no início deste trabalho, foi exercida sem a utilização de leitura de texto escrito (exceto das informações sobre nome da obra e autor). Todavia, precisei me valer da escrita

³ “O termo estético é derivado do grego *aisthesis* [...] e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial”. (HERMANN, 2005, p. 25).

para expor essa minha interpretação aos(às) meus/minhas possíveis leitores(as), que, de outra forma, não teriam como saber da leitura que fiz a partir da obra. Isso serve para salientar as tantas leituras que fazemos, mesmo fora dos livros, e também serve para dizer que a língua⁴ está presente mesmo quando se trata de outras linguagens⁵, como no caso da linguagem visual manifestada pela obra. Isso, *a priori*, impele-me a considerar a existência de leituras, e não de uma única leitura do tipo que está sendo realizado pela jovem leitora de Renoir.

Destaco que as possibilidades de leitura nas Artes Visuais são múltiplas, assim como podem ser polissêmicas as leituras de outro tipo de texto. Cada possibilidade, dentro das opções de métodos existentes de leitura visual, poderia proporcionar caminhos distintos para a interpretação, sem que necessariamente eles se contrapusessem. Muitas vezes, na verdade, as múltiplas análises se complementam, porque cada uma delas agrega informações com enfoques diferentes. Também existe a possibilidade de que outro(a) leitor(a) diante da obra delineie outras considerações, produzindo, assim, outros significados diante do mesmo texto (obra de arte), principalmente se as condições de leitura forem outras, ou, ainda, se o momento histórico dessa leitura for outro.

Existe a possibilidade de comunicar o significado de algo por meio das mais diversas linguagens, embora ainda haja a valorização do uso de um encadeamento discursivo pautado no aspecto racional expresso na língua. Há uma premissa presente na noção de discurso, já “[...] em uso na filosofia clássica, na qual, ao conhecimento discursivo, por encadeamento de razões, opunha-se o conhecimento intuitivo.” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020, p. 168). Isso se soma ao pressuposto de que o conhecimento científico independe da dimensão sensitiva, que é uma questão abordada na obra “Meditações Metafísicas”, de Descartes. De acordo com Martins (2014), Descartes expõe que o uso da razão seria considerado como a forma mais fidedigna de se chegar à realidade, porque o conhecimento através dos sentidos pode acabar nos conduzindo ao engano. A consideração ou não do conhecimento sensorial como fonte fidedigna da realidade é uma questão filosófica que pode ser ponderada na

⁴ A parte social da linguagem, um sistema de valores de contrato coletivo, definida “[...] como sistema partilhado pelos membros de uma comunidade linguística”. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020, p. 169).

⁵ Linguagem pode ser considerada como um “[...] conjunto sistemático das convenções necessárias à comunicação”. (BARTHES, 2012, p. 21).

obra “Decanter”, de Waltércio Caldas⁶, em que ele demonstra que os sentidos podem nos enganar. Contudo, tão assertiva quanto essa afirmação é a de que o encadeamento discursivo com o uso da razão pode igualmente conduzir a enganos e equívocos.

A valorização de um encadeamento discursivo expresso por meio da língua como forma fidedigna de transmissão de alguma mensagem pode ser considerada incoerente, caso se perceba que os meios de comunicação fazem uso de diversas linguagens para disseminação de mensagens de forma muito eficaz. A justificativa seria a alegação de clareza e maior precisão à mensagem a ser comunicada quando se faz o uso da língua. Mas essa afirmação parece não considerar que utilizar um léxico e uma sintaxe já antes de nós determinados torna o comunicado, de certa forma, já de antemão, limitado, com seus “[...] pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação.” (PECHÊUX, 2006, p. 53). Desse modo, sempre há a possibilidade de existirem deslocamentos e rupturas de processos de significação, porque os “[...] sujeitos e sentidos se movimentam” (ORLANDI, 2005, p. 36), e isso caracteriza a abertura para a polissemia.

Posto isso, exponho que a motivação pela pesquisa iniciou com as reflexões da minha prática docente enquanto professora de Artes Visuais na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo. Nas minhas propostas de aula, o trabalho com imagens sempre esteve muito presente, com o objetivo de que os(as) alunos(as) pudessem perceber que, além do gosto, há muito o que se dizer e interpretar diante de uma imagem. Assim, foi partindo desse interesse que elaborei um projeto de leitura de imagens para atuar na biblioteca da escola. Recebia semanalmente duas turmas de jardim, três primeiros anos e uma turma de segundo ano, em horários distintos, para a realização das atividades, em que o foco era a leitura de imagens. Os materiais apresentados eram selecionados de acordo com o assunto a ser explorado; e, então, sentávamo-nos em um tapete de retalhos, dentre as estantes de livros, para o momento que nomeei de “Hora da Leitura”.

Esse projeto foi desenvolvido em 2018; e a percepção da aproximação das práticas de leitura de imagem, leitura de mundo e interpretação diante de textos escritos me motivou na busca pela pesquisa como meio para explorar a confluência entre essas linguagens. Assim, nesse universo entre artes, leitura e biblioteca, ingressei no mestrado em 2019 e defini, junto com minha orientadora, como foco de estudo para o projeto de dissertação, o Programa de Leitura Adote um Escritor (PAE), por considerar as possibilidades de um diálogo entre linguagens que essa temática poderia oferecer.

⁶ Mais informações disponíveis em: <https://www.sp-arte.com/obras/decanter-6525/>.

Com isso, de modo adjacente à sua centralidade, este estudo se propõe a pensar a leitura de forma a considerar que os textos estão presentes nas imagens, no mundo percebido, nos espaços em que vivemos e na experiência, extrapolando, e muito, as linhas escritas de um livro. Assim, as narrativas docentes sobre o PAE, obtidas nas entrevistas realizadas, são também utilizadas para compreender se as práticas pedagógicas vinculada às Artes, que são desenvolvidas em virtude do Programa, são consideradas no universo de valorização da leitura. Quais são os sentidos mobilizados pelo PAE na escola a partir das percepções docentes?

Ainda integrando os questionamentos, de forma a englobar os possíveis resultados de um programa que pretende ser incentivador de leituras, questiono: quais são as possibilidades de leitura que o PAE proporciona? As percepções docentes a respeito das leituras evidenciam discursividades (ORLANDI, 2005, 2008) socialmente compartilhadas? Essas são algumas questões que foram se tornando palpáveis na medida em que o estudo sobre o PAE avançava.

Quando ingressei na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre e fui encaminhada à E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo, como professora de Artes Visuais, no final de 2014, logo nos meus primeiros dias na escola, acompanhei algumas turmas nos ensaios que estavam acontecendo para receber o autor adotado. Esse foi meu primeiro contato com a existência do PAE. No ano seguinte, durante uma reunião pedagógica em que as atividades para o Programa eram um dos assuntos, já sabendo do que se tratava, pude me oferecer na construção de um dragão, no estilo oriental, que faria parte da apresentação. Naquele momento, as professoras e professores foram sinalizando as contribuições de cada um(a) com relação às propostas de apresentação que estavam sendo delineadas para o dia de culminância do PAE.

Pude perceber que, ano após ano, o Programa sempre movimentava a escola e conduzia algumas práticas pedagógicas no período do ano letivo referente à visita do(a) autor(a) adotado(a). Em 2017, com a troca do governo municipal de Porto Alegre, houve mudanças que desestabilizaram o fluxo dos trabalhos, gerando rumores de descontinuidade do PAE devido à ruptura da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a Câmara Rio-Grandense do Livro (CRL)⁷. Isso fez com que muitos(as) professores(as), autores(as) e editores(as) se mobilizassem para defender

⁷ Sociedade civil sem fins lucrativos, que tem por finalidade unir entidades e empresas que trabalham pelo livro, promovendo sua defesa e fomento, difusão do gosto pela leitura, formação de leitores e o fortalecimento do setor livreiro.

a continuidade do PAE de forma a fomentar o debate público a respeito de sua importância. Posso dizer que essa tensão política, envolvendo a influência que as ações do governo podem exercer nas práticas pedagógicas, também contribuiu para o meu interesse em explorar esse Programa.

Delimitei a pesquisa ao período de 2004 a 2017, porque abrange desde o primeiro ano de implementação do PAE na escola até um ano anterior ao meu ingresso no setor da biblioteca. Sendo assim, os anos 2018 e 2019, em que estive diretamente envolvida com o PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo (por estar atuando na biblioteca), não foram incluídos na pesquisa.

A minha participação como professora neste contexto de ensino sinaliza, então, a escolha dessa escola. A justificativa da pesquisa envolve as questões já pontuadas e inclui a identificação da oportunidade que as alunas e os alunos deste contexto têm de “ser mais”⁸ a partir das possibilidades de leituras, do contato com o livro e através das experiências culturais envolvendo às Artes que o Programa pode proporcionar.

O que se espera do PAE? Por ser um programa de incentivo à leitura, seria justificável almejar auxílio na formação de leitores(as) melhores e que leiam mais. Contudo, mesmo considerando que esse é um resultado que pode ocorrer, é necessário sinalizar que o estudo não pretende se dedicar a essas questões quantitativas. Não há nenhuma intenção em desprestigiar alguma quantificação ou dados mensuráveis, mas há algo que não pode ser dito, que não pode ser conceituado, que escapa a qualquer determinação, que envolve a experiência (LARROSA, 2015) – e talvez, justamente por isso, seja importante mencionar. A escolha do PAE, então, envolve a identificação desse Programa como proporcionador de leituras e de um tipo de experiência potencialmente singular (LARROSA, 2015), que envolve as Artes e se relaciona ao contexto de vida dos(as) alunos(as); que é influenciado e influenciador da constituição dos discursos compartilhados entre os sujeitos da pesquisa.

No decorrer da dissertação, faço uso do termo narrativa⁹ para me referir aos relatos sobre o PAE, principalmente obtidos por meio das entrevistas que foram realizadas. Essas narrativas constituem a percepção dos acontecimentos sobre o Programa e podem ser consideradas textos, onde o discurso está localizado. Isso quer dizer que posso buscar a compreensão dos discursos relacionados ao PAE por meio das narrativas sobre

⁸ Paulo Freire (2014a, 2014b) relaciona a busca de “ser mais” à consciência da inconclusão humana de sujeitos históricos capazes de emergir no tempo, ter consciência do presente e projetar um futuro.

⁹ Conto, história, caso real ou fictício que se narra oralmente ou por escrito. (NARRATIVA, [2020?]).

o Programa, mas não apenas dessa forma – também por meio dos outros materiais da pesquisa, tais quais registros fotográficos, ofícios, orçamentos, dentre outros. Portanto, tanto os materiais de pesquisa quanto as narrativas são responsáveis por conduzir a significação dos efeitos de sentido relacionados ao PAE, ou seja, são utilizados para a compreensão dos discursos. No entanto, no intuito de evitar o uso excessivo do termo, faço uma distinção utilizando o conceito de discurso para as percepções acerca das narrativas e efeitos de sentido¹⁰ frente à significação realizada a partir dos outros materiais¹¹, optando por utilizar o termo sentidos no intuito de englobar ambos.

A consideração de texto como unidade semântica, unidade de sentido que se relaciona ao contexto (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020), não é uma definição que se limita ao entendimento de texto escrito. Isso, também demonstra Paulo Freire (1989), ao considerar as cenas da sua infância como seus primeiros textos.

O texto, porém, não significa isoladamente; significa porque alguém lhe atribui significado, sendo resultado “de uma articulação de natureza linguístico-histórica” (ORLANDI, 2005, p. 70) – o que permite acesso aos discursos. Neste ponto, reitero que a leitura não está limitada ao texto escrito, porque há texto nas falas, nas imagens e em tudo que nos cerca. Sendo assim, leitura se relaciona ao ato de atribuição de sentido; e entender “o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura” (ORLANDI, 2008, p. 8) me conduz a considerar suas possibilidades frente ao PAE.

A compreensão que me conduz à possibilidade de perceber um discurso (ou mais de um discurso) relacionado à constituição de sentidos do PAE se baseia na possibilidade da identificação de vários discursos em um mesmo texto, e de um mesmo discurso em vários textos. (CHARAUDEAU, 2011). Quais deles são compartilhados entre as professoras que são os sujeitos da pesquisa? Quais são as circunstâncias nas quais esses discursos podem estar relacionados, ou seja, quais são as condições de produção¹² existentes e relacionadas ao contexto discursivo da pesquisa que podem ser identificadas como influenciadoras nesses compartilhamentos?

Partindo destes questionamentos, proponho, como objetivo geral, constituir a trajetória do Programa Adote um Escritor (PAE) na Escola Municipal de Ensino

¹⁰ De acordo com Orlandi (2017), os discursos são entendidos como **efeitos de sentido** entre locutores.

¹¹ Abordo essa questão no capítulo intitulado “Notas”.

¹² “A noção de condições de produção do discurso substitui a noção muito vaga de ‘circunstâncias’ nas quais um discurso é produzido, para explicar que se trata de estudar nesse contexto o que condiciona o discurso.” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020, p. 114).

Fundamental (E.M.E.F.) Nossa Senhora do Carmo e compreender os discursos relacionados ao Programa.

Na busca pela complementariedade desta proposta, projetei três objetivos específicos, a saber:

- a) Contextualizar o PAE na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo;
- b) Registrar a pluralidade de leituras proporcionadas pelas práticas pedagógicas relacionadas ao PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo;
- c) Delinear os sentidos¹³ mobilizados em torno do PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo, de 2004 a 2017, a partir do arcabouço teórico da análise de discurso.

O PAE é um programa de incentivo à leitura que existe desde 2002, na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Destina verba para as escolas da Rede equiparem suas bibliotecas, contratarem ônibus para visitação à Feira do Livro e realizarem o pagamento de um cachê para o(a) autor(a) escolhido(a) pela escola fazer uma visita previamente agendada e ter uma conversa com os(as) alunos(as) e com a comunidade escolar. Muitas escolas da rede aproveitam o momento dessa visita para organizar exposição dos trabalhos relacionados às leituras das obras do(a) autor(a) adotado(a) e para apresentações de dança, música e teatro. Também é destinado um momento para a conversa com o(a) autor(a) e, geralmente, é disponibilizado um espaço para perguntas dos(as) alunos(as).

Tendo feito esses alinhavos iniciais, proponho a Análise de Discurso (AD) como recurso para pensar as questões envolvendo a leitura, porque ela aponta para o poder simbólico da linguagem como forma a problematizar as relações com os textos. A interpretação diante de um texto se dá por meio de uma atribuição de sentido, porque, para que aconteça o entendimento diante de alguma leitura, há um processo de significá-la de alguma forma. Por sua vez, essa significação possui interferência de questões históricas, sociais e culturais, ou seja, do momento e do lugar ocupado pelo sujeito que está a interpretar. “Os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos.” (ORLANDI, 2005, p. 10). Isso quer dizer que interpretamos a realidade de

¹³ Utilizo aqui a palavra sentidos para englobar os discursos que são considerados como efeitos de sentido. Assim, os sentidos expressam os significados constituídos por meio de todos os materiais de pesquisa.

acordo com aquilo que está disponível para interpretar; mas a constituição de sentido não depende apenas do que está explícito naquilo que estamos lendo.

Assim, considerando o PAE como temática, o problema de pesquisa está relacionado às percepções docentes e às considerações a respeito das possibilidades de experiências envolvendo a pluralidade de leituras. Para compor o *corpus*¹⁴ da pesquisa, utilizo, então, a entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013) como forma de analisar as narrativas docentes sobre PAE, dedicando-me a elas sob a luz da AD (ORLANDI, 2005, 2007, 2008, 2014, 2015, 2017; PÊCHEUX, 1995, 2006, 2015). Além das narrativas, registros fotográficos, ofícios e orçamentos também compõem o *corpus* e produzem sentidos para a constituição da trajetória do PAE na escola pesquisada.

A perspectiva discursiva adotada me impele a considerar alguns conceitos circunscritos na AD; e, por isso, durante vários momentos deste estudo, esforço-me em nortear os aspectos que estão sendo considerados no uso de cada termo. Confesso que, por vezes, isso pode parecer enfadonho, mas é deveras necessário, principalmente considerando a necessidade de localizar a escrita da pesquisa dentre o manancial de possibilidades e interpretações diferentes que uma mesma palavra pode incitar. A minha tentativa foi procurar esclarecer essas afiliações teóricas de maneira sucinta, para que fosse possível localizar essas questões, não as esgotar.

A organização deste estudo segue uma estrutura dividida em seis capítulos; três deles apresentam subdivisões que pretendem facilitar a consulta de acordo com as temáticas abordadas. Este primeiro capítulo, chamado “Pra Começo de Conversa”, é introdutório e contém minhas aproximações com a temática de pesquisa, os apontamentos a respeito das justificativas para o estudo, as problemáticas que envolvem o trabalho e seus objetivos. Nesta parte inicial, já abordo o PAE e situo brevemente as aproximações teóricas e alguns conceitos que me acompanham ao longo do trabalho.

O segundo capítulo, chamado “Algumas Partes para Entender o Todo”, possui três subdivisões que tencionam proporcionar um panorama das partes que envolvem o estudo: “A Rede Municipal de Educação”, “O Programa Adote um Escritor (PAE)” e “O Bairro, a Escola e seu Entorno”. A subdivisão 2.1 fornece um breve histórico da mantenedora da escola da pesquisa e destaca algumas das mudanças e diretrizes da RME no decorrer dos anos; a subdivisão 2.2 faz uma descrição do histórico do PAE

¹⁴ A partir de Charadeau e Maingueneau (2020, p. 137), a definição de *corpus* pode ser sintetizada como um “conjunto de dados que servem de base para a descrição e análise de um fenômeno”.

no município de Porto Alegre; e a 2.3 trata do contexto da pesquisa, de forma a trazer para o estudo informações sobre o bairro e algumas cenas do entorno da escola.

No terceiro capítulo, intitulado “Caminhos e Opções da Produção de Dados: Abordagem Teórico-Metodológica”, exponho minhas aproximações teórico-metodológicas, apontando as opções escolhidas na pesquisa para: compreender os discursos contidos nas narrativas referentes ao PAE da E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo, de 2004 a 2017; constituir a trajetória do Programa nessa instituição; e abordar os tensionamentos a respeito das possibilidades de experiências que envolvem o PAE e as considerações relacionadas à pluralidade de leituras.

A elaboração das opções teóricas e metodológicas se desdobra no quarto capítulo, contendo três subcapítulos que exercem a função de notas explicativas sobre os conceitos que permeiam a pesquisa, a saber: 4.1, “Notas sobre as Leituras”; 4.2, “Notas sobre as Artes”; e 4.3, “Notas sobre a Experiência”.

A parte que intitulei “Significações dos Discursos sobre o PAE” trata-se do capítulo referente às análises, onde delineio os sentidos compreendidos a partir do material de pesquisa selecionado. Esse capítulo apresenta quatro subdivisões: “Possibilidades de Leituras”; “Trajetória”; “Políticas Públicas de Incentivo à Leitura e o Contexto”; e “Qualidade e Mensuração”. A divisão é apenas uma forma de organizar o conteúdo das análises. Os títulos fazem menção àquilo que considere mais proeminente na interseção entre as análises das percepções docentes e os efeitos de sentido sob a luz do referencial teórico selecionado.

Por fim, seguem as referências, os apêndices e anexos. Os apêndices contêm os guias das entrevistas, os termos de consentimento que foram entregues às professoras envolvidas na pesquisa e à instituição pesquisada, os materiais arrecadados que não foram utilizados nas análises e os registros fotográficos selecionados. Nos anexos, constam: a unidade orçamentária do município incluindo verba para o PAE, votada em 2017; e-mail enviado para a bibliotecária da escola sobre o PAE de 2011; e duas páginas impressas com a descrição de ações, projetos e programas que, em 2020, encontravam-se em funcionamento na SMED.

2 ALGUMAS PARTES PARA ENTENDER O TODO

Imagem 2 – Catunda, Leda. Quatro Lagos, 1998



Fonte: Catunda (1998).

As partes descritas neste capítulo integram a base deste estudo porque teriam potencial de alterar o todo caso fossem diferentes da maneira como se apresentam. Se fosse uma pintura, esta parte seria o suporte sobre o qual as tintas seriam lançadas. O resultado da pintura obviamente dependerá do tipo de tinta, das cores escolhidas e dos traços, mas o suporte conduz as possibilidades de possível resultado a ser alcançado.

A imagem acima trata-se de uma litografia; as tintas foram “lançadas” na pedra; e, portanto, a imagem vista é a marca impressa no papel. É a impressão de um desenho que foi feito em outra superfície. Como analogia, serve para pensar que todo resultado possui a influência que advém do suporte que o precede.

Assim, este capítulo parte do entendimento de que a contextualização se faz necessária para o desenrolar da pesquisa, que está intrinsecamente relacionada com o bairro, com a escola, com as cenas que a comunidade escolar presencia e com as especificidades de uma rede de ensino. É uma descrição que tem em vista exprimir parte de uma complexa realidade que integra as relações que envolvem o ato educativo e, inevitavelmente, exercem influência nos discursos tecidos pelos sujeitos de pesquisa que estão envolvidos nesse contexto.

2.1 A Rede Municipal de Ensino

A Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, que é a mantenedora da escola onde a pesquisa foi realizada, tem em seu histórico uma construção coletiva de seu Projeto Político-Pedagógico. De acordo com Uberti (2007), as diretrizes gerais da Rede Municipal de Educação foram elaboradas a partir da sintetização dos debates realizados em Constituintes Escolares, que eram organizadas através de eixos temáticos de gestão democrática, currículo e conhecimento, avaliação e princípios de convivência. Os princípios pedagógicos e as metas foram definidos por meio de congressos com a participação dos professores, professoras e comunidade escolar. Essa construção coletiva culminou na proposta da rede, que foi criada como Sistema Municipal de Ensino na administração do prefeito Raul Pont, em 1998; a regulamentação ocorreu com a Lei nº 8198/1998. A demarcação da estrutura e da organização do sistema de ensino determina as características que as escolas da Rede ainda hoje carregam, que se expressam através da organização do ensino fundamental ciclado¹⁵, em vez de seriado, e uma condução de ensino includente. Isto está explícito no artigo 14º da Lei nº 8198/1998.

As instituições de ensino fundamental organizar-se-ão por ciclos de formação e todas as formas de organização do ensino que propiciem uma ação pedagógica que efetive a não-exclusão. O avanço continuado através da garantia do respeito aos ritmos e tempos de aprendizagem de cada aluno, a construção do conhecimento através da interdisciplinaridade de forma dinâmica, criativa, crítica, contextualizada, investigativa, prazerosa, desafiadora e lúdica. (PORTO ALEGRE, 1998).

A proposta da escola cidadã, visando um modelo de educação diferenciado, foi estruturada com laboratório de aprendizagem, turmas de progressão, sala de integração e recursos, atendimento especializado e laboratório de informática – e com a área do conhecimento de Artes compondo o currículo, desde os anos iniciais.

Com a Lei nº 8198/1998, as instituições de ensino fundamental, médio, de educação infantil e educação profissional mantidas pelo Poder Público Municipal; as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação passaram a integrar o Sistema Municipal de Educação. (PORTO ALEGRE, [2020b?]).

¹⁵ Para melhor conhecimento sobre a organização dos ciclos de formação das escolas da RME de Porto Alegre, sugiro a leitura do Caderno Pedagógico nº 9 (PORTO ALEGRE, 1998).

Antes disso, porém, há uma longa trajetória de mudanças de nomenclatura. O Departamento de Assistência e Instrução, criado pela Lei nº 1413/1955, por exemplo, passou a ser denominado Secretaria Municipal de Instrução e Assistência por meio da Lei 1516/1955; e alguns órgãos, denominados como diretorias gerais, passaram a ser considerados secretarias municipais.

Com a Lei nº 1621, de 1956, na administração de Leonel Brizola como prefeito, o nome foi novamente modificado, passando a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Assistência. Se, por um lado, a modificação sinaliza uma ampliação do conceito educacional, que até então estava limitado à instrução, por outro lado, ainda se mantém a relação entre a assistência social e a educação. Considero que a verificação desse vínculo com a assistência social na origem da Secretaria da Educação ainda hoje perdura nos contextos em que as escolas municipais estão inseridas, embora a Secretaria Municipal de Educação não carregue mais a assistência em seu nome.

As escolas da Rede Municipal de Ensino (RME), em sua maioria localizadas nas zonas periféricas do município, atendem a grande parte da população do município que se encontra em situação de vulnerabilidade social e que carece de acolhimento, agasalho, alimentação e outros tipos de atendimentos vinculados aos serviços assistenciais. Essas demandas acabam acarretando uma sobrecarga de solicitações na escola que, inclusive, distanciam-se da área de formação dos profissionais ali envolvidos.

A assistência foi substituída pela cultura com a Lei nº 2.662, de 1963, em que a Secretaria Municipal de Educação e Assistência passou a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Esse nome foi mantido até que a Lei nº 6.099, de 1988, na administração de Alceu Collares, denominasse a mudança para Secretaria Municipal de Educação (SMED), transferindo as atribuições relacionadas à cultura para a pasta específica denominada Secretaria da Cultura.

Segundo o *website* oficial da prefeitura de Porto Alegre, em 1995, aconteceu o Congresso Constituinte, construindo os Princípios de Convivência, Gestão, Currículo e Avaliação, dentro do Projeto “Escola Cidadã: Aprendizagem para Todos”. No ano seguinte, ainda na administração de Tarso Genro, iniciou-se a implantação da nova Organização Curricular por Ciclos de Formação.

Em 2006, a SMED implantou, inicialmente na E.M.E.F. Neuza Goulart Brizola, uma proposta de Educação Integral na RME, chamada de Cidade Escola. O direcionamento de políticas públicas em torno do conceito de cidade educadora previa a construção de parcerias com instituições da comunidade, a fim de ampliar e qualificar os

tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos; e, de acordo com o Plano de Educação Integral (PORTO ALEGRE, 2016b), a partir de 2009, passou a se dar em consonância com a destinação de investimentos para educação integral advinda do Programa Mais Educação, implementado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentada pelo Decreto 7.083/10. Atualmente, o Programa Mais Educação, por meio da Portaria MEC nº 1.144/2016, passou a ser chamado de Novo Mais Educação. Com essa mudança, regida pela Resolução FNDE nº 17/2017, o direcionamento dado à educação integral passa a ser “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016), o que acaba deixando de lado o debate a respeito da oferta de formação integral aos(as) educandos(as) por meio de atividades e experiências diferenciadas.

Desde 2017, a integralização dos(as) alunos(as) na RME de Porto Alegre, paulatinamente, tem se tornado exclusivamente oferecida pelas instituições que, através de licitações, firmam parceria com a prefeitura. Essas parcerias, chamadas de público-privadas, foram instituídas no município pela Lei nº 9.875/2005; no entanto, foi a partir de 2017 que sua abrangência passou a ser ampliada, com a criação de uma pasta específica na prefeitura chamada de Secretaria Municipal de Parcerias Estratégicas. As questões relacionadas à educação integral se vinculam à trajetória do PAE na escola pesquisada, na medida em que muitas apresentações na culminância do Programa eram fruto de atividades desenvolvidas nos projetos de integralização. Alguns desses projetos, como dança e música, são citados no capítulo em que apresento a trajetória do PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo.

Quadro 1 – Síntese de marcos da constituição da SMED e suas linhas de ação

Ações	Prefeito, legislação e ano	Diretrizes da gestão
Departamento de Assistência e Instrução	Manuel Sarmanho Vargas (PTB), Lei nº 1.413/1955	A década de 1950 é marcada pela LDB 4.024, que defendia a democratização da educação, com educação gratuita dos sete aos 14 anos. (PORTO ALEGRE, [2020b?]).
Secretaria Municipal de Instrução e Assistência	Martim Aranha (UDN), Lei nº 1516/1955	
Secretaria Municipal de Educação e Assistência	Leonel Brizola (PTB), Lei nº 1.621/1956	
Renomeada para Secretaria Municipal de Educação e Cultura	José Loureiro da Silva (PDC), Lei nº 2.662/1963	Na década de 1960, Porto Alegre é incluída no Plano de Estado e Cidades, que tinha como principal meta implantar a Campanha Paulo Freire “Pró-Eradicação do Analfabetismo do Adulto”. (PORTO ALEGRE, [2020b?]).
	Telmo Thompson Flores (ARENA), 1969 a 1975	Nos anos 1970, trabalha-se com a Proposta Pedagógica denominada “A Cidade que Educa” ou “A Cidade Educativa”. (PORTO ALEGRE, [2020b?]).

Passa a se chamar Secretaria Municipal de Educação (SMED)	Alceu Collares (PDT), Lei nº 6.099/1988	“Na primeira metade da década de 80 o projeto de governo tinha como Lema No Rumo de uma Gestão Participativa”. “A segunda metade é marcada pela implantação gradativa dos Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs) com turno integral”. (PORTO ALEGRE, [2020b?]).
Congresso Constituinte para construção dos princípios do projeto de escola cidadã	Tarso Genro (PT), 1995	“A década de 90 inicia com a crescente afirmação das teorias construtivistas. [...] segundo a Secretária Esther Pillar Grossi, “pela consistência e pela eficácia dos seus resultados na aprendizagem, sobretudo por estarem embebidas na interação social e na sua expressão mais alta que é a da consciência de cidadania”. (PORTO ALEGRE, [2020b?]).
Início da implantação da nova Organização Curricular por Ciclos de Formação.	Tarso Genro (PT), 1996	
1ª edição do caderno 9- com as bases teóricas para o currículo da Escola Cidadã	Raul Pont (PT), 1997	
Sistema Municipal de Ensino	Raul Pont (PT), Lei nº 8198/1998	
Organização do ensino fundamental ciclado em vez de seriado.	Raul Pont (PT), artigo 14º da Lei nº 8.198/1998	
Projeto Cidade Escola	Tarso Genro (PT), 2001 a 2002 João Verle (PT), 2002 a 2004 José Fogaça (PMDB), 2005 a 2008	Na primeira década deste milênio, a Proposta Política Pedagógica da SMED trabalha com o conceito de Cidade Educadora. (PORTO ALEGRE, [2020b?]).
Elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) com a definição de metas e estratégias a serem avaliadas a cada dois anos, durante sua vigência.	José Fortunati (PDT), Lei nº 11.858/2015	“Sob o princípio norteador expresso em ‘O Conhecimento Fazendo a Diferença’, a SMED buscou projetar e executar ações que reforçassem a gestão educacional de resultados [...] Além disso, foi perseguida a integralidade da educação, ampliando o tempo escolar diário do aluno.” (PORTO ALEGRE, 2011).
Modificações na rotina escolar, alteração do Plano de Carreira docente, Integralização por meio das parcerias público-privadas.	Nelson Marchezan (PSDB), Decreto nº 19.685/2017, Portaria nº 135/2017, Decreto nº 19.775/2017, PLCE 002/19.	A gestão 2017-2020 vincula qualidade de ensino ao atingimento de metas quantitativas em exames padronizados. (AGUIAR, 2019, p. 40).

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir deste quadro-síntese, é possível perceber que a RME de Porto Alegre tem uma longa trajetória constituída por muitas pessoas de muitos partidos políticos. Essa trajetória inclui leis, decretos, planos e discussões envolvendo a educação, que, com o passar dos anos, de acordo com as forças políticas em evidência de cada época, têm seu foco modificado. O último ano abordado nesse quadro foi vivenciado com grande pesar pela maioria dos(as) professores(as) da RME, por terem sido implantadas, de forma unilateral, mudanças bruscas que influenciaram diversas questões na organização das escolas da rede. (AGUIAR, 2019). Dentre essas

mudanças, que geraram desorganização no trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido nas escolas, posso citar:

- a) Começo das aulas às 8:00 em vez de 7:30, o que diminui 30 minutos diários do(a) aluno(a) com o(a) professor(a), e almoço às 12:00, após a aula. A determinação da mantenedora neste ponto seria que os(as) alunos(as) fizessem as refeições sozinhos(as), sem a presença dos(as) professores(as), o que se demonstrou inviável, devido ao fato de o espaço físico dos refeitórios das escolas não comportar muitos(as) alunos(as) ao mesmo tempo. Além disso, foi uma determinação que não considerou a presença de alunos(as) pequenos(as) e alunos(as) com necessidades especiais, que não podem ser deixados(as) sozinhos(as), inclusive porque o horário de refeição também é um momento pedagógico importante¹⁶.
- b) Mudança para cinco períodos de 45 minutos cada, em vez de cinco períodos de 50 minutos, devido à redução do tempo mencionado acima.
- c) Recreio de 15 minutos em vez de 20.
- d) Alunos(as) passaram a permanecer em aula nas quintas-feiras após o recreio, que antes era o momento em que ocorriam as reuniões pedagógicas. Assim, “[...] a reunião pedagógica que perdurava desde 1995 deixou de existir como era concebida, tornando-se enxuta quando possível e na maioria das escolas extinta.” (AGUIAR, 2019, p. 52).

Esse tempo da extinção da reunião pedagógica semanal corresponde a duas horas a mais por semana, em contraponto com as duas horas e meia a menos da mudança de horário citada na letra “a”. Mesmo com essa clara redução, o anúncio da mantenedora, que pode ser conferido nos materiais de divulgação da nova rotina escolar produzidos pela prefeitura (PORTO ALEGRE, 2017), salientou que essa mudança aumentaria o tempo dos(as) alunos(as) em aula com os(as) professores(as).

Para melhor compreensão sobre as mudanças impostas pela gestão municipal 2017-2020, indico o estudo de Aguiar (2019), em que há uma exploração detalhada a

¹⁶ “Nós professores temos imputadas duas condições: cuidar e educar. Nós precisamos acompanhar nossos alunos de 4 aos 11 anos no horário do almoço, porque nesse momento acontecem interações significativas que fazem parte do currículo escolar. Seriam habilidades emocionais, relacionais, o acesso à cultura não é tão somente pela leitura e escrita, mas também a um conjunto de conhecimentos trabalhados integralmente no tempo do aluno na escola. Com outras gestões, a gente construiu um projeto político pedagógico que trata da educação de forma global, de compreender o sujeito de maneira global. É fundamental a nossa interação com alunos”. (CANOFRE, 2017).

respeito dos impactos da condução política deste governo, conforme foi percebido pelos(as) professores(as) da Rede.

2.2 O Programa Adote um Escritor (PAE)

O Programa de Leitura Adote um Escritor é um programa de incentivo à leitura realizado anualmente nas escolas da Rede de Ensino do município de Porto Alegre. Embora aconteça ininterruptamente desde 2002, não possui bases legais constituídas. É um programa que integra as iniciativas de incentivo à leitura da rede de ensino de Porto Alegre, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, que contou com a parceria da Câmara Rio-Grandense do Livro de 2002 a 2018. De acordo com reportagem veiculada no site da Câmara Municipal de Porto Alegre, em reunião promovida pela Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Juventude (Cece), no dia 22 de maio de 2018, Isatir Antônio Bottin Filho, presidente da CRL, relatou que, “[...] devido à falta de contato da Secretaria sobre o assunto, a CRL rompeu a parceria por sua inviabilidade.” (FIGUEIREDO, 2018).

O fato de o PAE não estar constituído com bases legais não deixa de localizá-lo na seara das políticas públicas, porque:

- a) É um programa que vem sendo realizado anualmente nas escolas da Rede de Ensino do município de Porto Alegre desde 2002.
- b) É responsável pelo maior investimento destinado às bibliotecas escolares da rede, por disponibilizar verba para a aquisição de obras para compor os acervos, tanto dos(as) autores(as) adotados(as) quanto obras diversas, interferindo, assim, na dinamização das bibliotecas escolares.

Sobre políticas públicas, Souza (2006) aborda diversas definições, dentre elas a de Peters (1986): “[...] política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”. Não obstante, “A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.” (SOUZA, 2006, p. 24).

Considero coerente localizar o PAE enquanto política pública devido a vários apontamentos citados por Souza (2006), em que há indicação de características que permitem essa aproximação. Assim, mesmo que os registros do PAE sejam

encontrados apenas nas páginas *online* da SMED, é possível considerá-lo como parte da seara das políticas públicas.

Do ponto de vista teórico-conceitual, a área de políticas públicas se insere num campo multidisciplinar; elas “[...] repercutem na economia e nas sociedades [...].” (SOUZA, 2006, p. 25). Com isso, o PAE é uma política de rede que, delegado para as escolas pela mantenedora a cargo da prefeitura, influencia as comunidades escolares de todas as instituições de ensino da Rede Municipal de Educação. Assim, é possível inferir que um dos efeitos específicos que este Programa produz é a oportunidade de acesso ao livro e à leitura de obras literárias, além do contato com os(as) autores(as), numa relação de valorização da autoria dos textos.

Outra questão que também é possível perceber como atributo do PAE é a movimentação do comércio livreiro da cidade. Nesse sentido, as dotações orçamentárias de 2019 a que pude ter acesso mostram uma relação de 27 editoras disponíveis para atender às demandas de solicitações de livros com a verba destinada pelo Programa. Essa movimentação na cadeia produtiva do livro desperta, obviamente, bastante interesse dos(as) autores(as) e editoras.

Darnton (2010, p. 193) relaciona o ciclo de vida do livro com um circuito de comunicação que gira em torno de uma conjuntura econômica e social, fazendo circular uma cadeia do(a) autor(a), editor(a), fornecedor(a), distribuidor(a), livreiro(a) e leitores(as). É claro que, atualmente, o papel do livreiro foi, em grande parte, absorvido pelas próprias editoras, que também, muitas vezes, agregam o papel de distribuidoras.

No quadro a seguir, demonstro os valores que constam em dois ofícios com dotações orçamentárias do PAE localizados nas pastas na biblioteca da escola:

Quadro 2 – Discriminação das dotações orçamentárias encontradas nos ofícios

Ano e número e/ou nome do ofício	Dotação orçamentária
2009 – Plano de Trabalho do Programa de Leitura Adote um Escritor 9ª edição – 2010	Destinação da verba: a) Verba para aquisição de obras literárias dos autores adotados: R\$ 242.500,00 b) Verba para aquisição de obras literárias de outros autores: R\$ 242.500,00 c) Verba para locação de transporte à Feira do Livro de Porto Alegre/2010: R\$ 135.250,00 d) Verba para traslado dos autores adotados às escolas: R\$ 26.200,00 e) Verba para aquisição de obras literárias para a biblioteca da SMED – POA/RS R\$ 10.000,00 Total: R\$ 656.450,00

Ofício nº 2013, de 8 de agosto de 2012	Obras literárias: R\$ 7.500,00 Transporte: R\$ 1.500,00 Total: R\$ 9.000,00
E-mail encaminhado dia 9/05/2019 à Equipe Diretiva	Cachê para os/as autores/as: R\$ 1.500,00 (Serão três autores: EI, Ciclo, EJA); portanto, R\$ 500,00 para cada autor/a Verba para aquisição de obras dos/as autores/as: R\$ 3.000,00 (Serão três autores: EI, Ciclo, EJA); portanto, R\$ 1.000,00 para cada aquisição de obras de cada autor/a Verba para aquisição de obras de outros/as autores/as: R\$ 1.000,00 Verba para contratação de transporte à Feira do Livro em Porto Alegre/2019: R\$ 1.500,00. Total: R\$ 7.000,00

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro documento desse quadro trata da apresentação discriminada da dotação orçamentária referente ao PAE do município de Porto Alegre; o segundo é um ofício encaminhado à escola que explica a verba específica que a instituição teria para o PAE daquele próximo ano. Esse ofício explica que, naquela época, havia a possibilidade de que a escola optasse por aquisição de bens permanentes, como mesas e estantes ou bens de consumo diferenciados, desde que obedecido o limite de flexibilização de 20% do repasse. Hoje em dia, porém, a verba é destinada apenas à aquisição de livros, traslado e cachê para os(as) autores(as), e ônibus para visitação à Feira do Livro, que está especificado no terceiro documento dessa tabela.

Os ofícios com as dotações orçamentárias dos outros anos de realização do PAE na escola provavelmente podem estar arquivados em caixas no local, que é chamado na escola de passivo. É uma peça com estantes que fica dentro na secretaria, onde ficam armazenados documentos referentes à vida escolar dos(as) alunos(as) e os ofícios recebidos pela SMED, em caixas, reunidos por ano, e não por assunto. Por haver uma grande quantidade de documentos misturados, levaria um considerável tempo disponível para fazer a busca das dotações orçamentárias de todos os anos do PAE na escola. Esse esforço não se justifica, porque não está relacionado ao objetivo da pesquisa aqui delineada. Sendo assim, os dois ofícios encontrados e o e-mail encaminhado ao qual tive acesso já são suficientes para demonstrar um exemplo dos valores movimentados pelo PAE em nível municipal e na esfera escolar.

Nos últimos anos, há uma mudança na prática da SMED referente ao encaminhamento dos ofícios. O envio das comunicações oficiais tem sido feito através

dos e-mails da escola, endereçados à equipe diretiva. A dotação orçamentária de 2019, foi enviada para o e-mail da diretora da escola, que, a meu pedido, encaminhou-me o documento. Fazendo uma comparação com os valores da dotação orçamentária de 2012 e os valores especificados nesse e-mail, referente a 2019, observa-se a diminuição de R\$ 2.000,00 da verba destinada à escola.

No depoimento sobre o PAE, a coordenadora do “Núcleo Culturas, Ciências e Diversidade” e do “Programa Redes pela Leitura”, da SMED, afirmou que não houve risco de interrupção do PAE; porém, a emenda do Projeto de Lei do Executivo nº 24 de 2017 (PLE 24/17), que garantia a inclusão no Plano Plurianual (PPA) de recursos destinados para o PAE, foi vetada pelo prefeito e só teve o veto derrubado graças à mobilização organizada pelos seguintes órgãos: Associação Gaúcha de Escritores (AGES), Frente Parlamentar de Incentivo à Leitura, Câmara Rio-Grandense do Livro, Clube dos Editores, e Associação dos Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEILIJ), no movimento chamado “Sou Adote”. Disponibilizo a Emenda nº 86/2017 no Anexo A devido ao fato de que o PAE, mesmo sendo um programa desenvolvido na Rede Municipal de Educação há 19 anos, não possui registros oficiais no âmbito das legislações municipais.

Fiz uma busca na seção referente à Secretaria de Educação do *website* oficial da prefeitura (PORTO ALEGRE, 2016a), através do caminho de acesso das abas: “Diretoria Pedagógica”, “Programas e Projetos”, “Políticas de Leitura”, e pude encontrar a descrição de cinco políticas de leitura implementadas pela SMED que seriam para atendimento às escolas da rede municipal: Biblioteca Central da SMED, Bibliotecas Escolares no Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Salas de Leitura na Educação Infantil, Programa de Leitura Adote um Escritor e Projeto Baú de Histórias: Era uma Vez. Os objetivos citados para estas políticas de leitura são: o fomento de ações de leitura no âmbito das Bibliotecas Escolares, visando consolidar a leitura como uma prática social e “[...] garantir à comunidade escolar o direito de acesso aos livros e outros suportes, como objetos portadores da linguagem, do patrimônio histórico, artístico e cultural e do conhecimento universal.” (PORTO ALEGRE, [2020a?]). Neste *website*, a descrição encontrada sobre o PAE foi a seguinte:

Consiste em uma série de ações de incentivo à leitura realizadas nas escolas da Rede Municipal de Ensino. A partir do repasse de verbas, garante a atualização e a qualificação do acervo e do espaço das Bibliotecas Escolares com a aquisição de livros e equipamentos. O programa tem colaborado para a formação de leitores, atendendo mais de 50.000 alunos de todas as faixas

etárias. Além da leitura e do trabalho pedagógico com obras literárias de diferentes gêneros, promove o encontro com escritores consagrados e visitas orientadas à Feira do Livro de Porto Alegre. (PORTO ALEGRE, 2016a).

Também foi possível verificar que, dentre as políticas de leitura citadas, consta, junto com a descrição do PAE, a relação das indicações e dos prêmios nacionais e regionais que este Programa recebeu, que são:

- a) Finalista do Prêmio Fato Literário em 2006;
- b) Finalista do Prêmio Fato Literário em 2008;
- c) 3º lugar no Concurso Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) – Melhores Programas de Incentivo à Leitura junto a Crianças e Jovens, em 2010;
- d) Prêmio Joaquim José Felizardo – Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre (categoria Literatura), em 2011;
- e) 2º lugar no Prêmio Artistas Gaúchos (categoria Projetos), em 2011;
- f) Menção Honrosa no Prêmio Viva Leitura – Ministério da Cultura e Ministério da Educação, em 2012;
- g) Destaque Literário no Prêmio Açorianos de Literatura – Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, em 2013.

A premiação mais recente, que não consta nesta relação, é a indicação de finalista, na categoria Cadeia Produtiva, na segunda edição do Prêmio Instituto Pró-Livro (IPL) Retratos da Leitura, em 2017. (VENCEDORES..., 2017).

Através da coordenadora do “Núcleo Culturas, Ciências e Diversidade” e do “Redes pela Leitura”, obtive duas páginas impressas, que podem ser consultadas no Anexo D, com a descrição de ações, projetos e programas que se encontram em funcionamento. São eles: Programa de Leitura Adote um Escritor, Projeto Baú de Histórias, Projeto Livro Andarilho, Projeto Sarau Café com Letras, Projeto Formadores de Leitores, Biblioteca da SMED, Bibliotecas Escolares, Elefante Letrado, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e Projeto Parada da Leitura nas Escolas. Segundo a coordenadora, o *website* da prefeitura está desatualizado e, por isso, não consta a descrição de todas as ações, projetos e programas atualmente em vigor, como é o caso dos projetos Livro Andarilho e Elefante Letrado, por exemplo.

A ideia de criação do Programa partiu da professora Angela da Rocha Rolla, que, em 2001, coordenava as Políticas de Leitura na SMED. O Programa foi concebido para que o incentivo à leitura fosse direcionado à leitura lúdica, de forma a

proporcionar prazer com a leitura, e não a obrigação da exploração literária; e, também, para que “[...] os autores pudessem estabelecer um contato direto com os leitores nas escolas” (ZACHER, 2007, p. 35) da RME.

O funcionamento do PAE na escola, no recorte temporal da pesquisa, será explicitado no subcapítulo referente à constituição da trajetória do PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo, visto que, ao longo dos anos, houve algumas modificações na forma de execução do Programa, percebidas através dos documentos e dos relatos das entrevistadas que participaram desta pesquisa. Mas, como já foi mencionado na introdução, o cerne do PAE é “a adoção” de um(a) autor(a) e de suas obras, que são adquiridas pela escola com os recursos específicos do Programa. As aquisições são utilizadas pelos(as) professores(as) para o desenvolvimento de trabalhos com as turmas em que lecionam. Esses trabalhos são expostos e apresentados para o(a) autor(a) “adotado(a)” no dia de sua visita à escola.

2.3 O Bairro, a Escola e seu Entorno

Para fins de contextualização, descrevo aqui o bairro, a escola e alguns cenários e dificuldades vivenciadas pela comunidade escolar. A instituição escolhida para a realização da pesquisa se chama E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo e está localizada no bairro Restinga, no extremo sul da cidade de Porto Alegre. Segundo a página “Observa POA”, vinculada ao “Porto Alegre em Análise” – que é uma ferramenta desenvolvida para o Observatório da Cidade e que utiliza dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) –, a Restinga abriga 38,5% da população negra do município de Porto Alegre. O bairro apresentou crescimento demográfico de 10,43%, de 2000 a 2010, variando de 54.993 para 60.729 pessoas, número que representa 4,31% da população do município. (OBSERVA POA, 2020).

A área de 38,56 km² do bairro representa 8,10% da área da cidade; e a densidade demográfica é de 1.574,92 habitantes por km². Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹⁷ está abaixo da média nacional, o que indica que as questões relacionadas a renda, saúde e educação ainda são deficitárias. A condição precária de vida, em muitos casos, pode ser considerada como responsável por

¹⁷ O IDH é constituído por um cálculo que considera três dimensões: renda, longevidade e educação.

desencadear problemas como a dependência química, a violência, o envolvimento com o tráfico etc.

Tabela 1 – Comparação de IDH

Espacialidades	IDH 2010
Brasil	0,727
Porto Alegre	0,805
Bairro Mario Quintana	0,638
Restinga	0,685
Região Centro	0,935

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Observa POA (2015).

Utilizando os dados do IBGE, a tabela acima traz uma comparação do IDH da Restinga com o mais baixo e o mais alto da cidade. O mais baixo corresponde à região nordeste, composta pelo Bairro Mario Quintana, e o mais alto que é a região Centro, composta pelos bairros Auxiliadora, Azenha, Bela Vista, Bom Fim, Centro, Cidade Baixa, Farroupilha, Floresta, Independência, Jardim Botânico, Menino Deus, Moinhos de Vento, Mont'Serrat, Petrópolis, Praia de Belas, Rio Branco, Santa Cecília e Santana. A análise desses números indica o quanto as oportunidades no que diz respeito a educação, saúde e renda podem ser discrepantes em um mesmo município, e o quanto a média geral acaba ocultando essas desigualdades.

Importante destacar que, embora, muitas vezes, acabe citando majoritariamente aquelas questões que podem ser consideradas mais difíceis, que explicitam a existência de vulnerabilidade social, não pretendo estigmatizar uma região. O enfoque dado se deve à intenção de enfatizar a importância de algumas políticas públicas de acordo com o contexto social em que se inserem. Trata-se de um contexto difícil, sem dúvida. Mas, além das dificuldades, é uma região que possui inúmeras belezas e muitas qualidades. Posso destacar os morros no seu entorno, a natureza ainda bem presente, a população trabalhadora, os muitos jovens possuidores de uma postura atuante de afirmação de suas culturas e presença no mundo etc.

Em homenagem à Restinga, Luciano Moucks criou, na década de 1990, o personagem chamado de Super Tinga, que se faz presente no bairro desde 2017, na forma de uma estátua que fica localizada na região nomeada de Esplanada.

Imagem 3 – Super Tinga



Fonte: Furtado ([2020?]).

Tanto o criador do Super Tinga quanto o escultor da estátua, Fernando Ulisses Guimarães, são moradores do bairro, assim como o ator Paulo das Neves, que, há sete anos, encena o personagem. O super-herói é protagonista de quadrinhos, séries e até de um longa-metragem, “Super Tinga herói de dois continentes”, que participou do Festival de Gramado em 2019.

Dentre tantas outras coisas que podem ser listadas como motivos de orgulho da região, posso citar a atitude Hip Hop, expressada pelo grupo de dança Restinga Crew¹⁸ e pelo Slam da Tinga¹⁹, um evento literário em que ocorrem declamações de poesias autorais.²⁰ E, talvez, a manifestação cultural mais conhecida seja a escola de samba “Estado Maior da Restinga”, que já foi campeã do grupo especial do carnaval de Porto Alegre nove vezes.

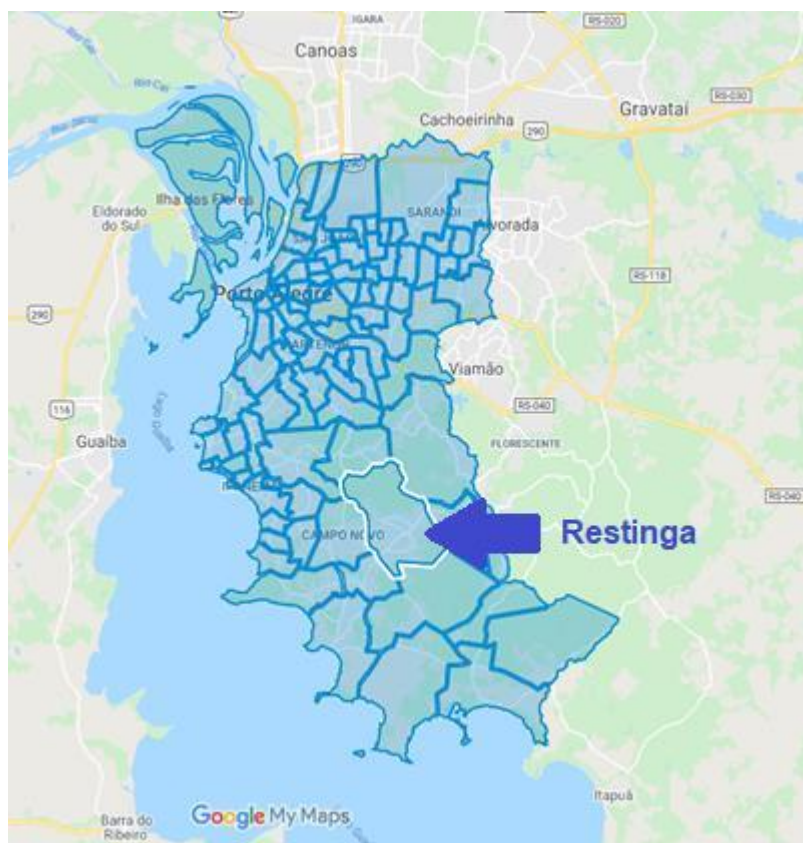
Localizada na Restinga, que é o terceiro mais populoso bairro de Porto Alegre, a escola em que realizo a pesquisa fica na região de formação mais recente do bairro, chamada 5ª Unidade. No mapa a seguir, é possível ver em azul a cidade de Porto Alegre e os contornos dos bairros; a Restinga está com o contorno em branco, e a flecha está indicando a extremidade da região onde fica a 5ª unidade.

¹⁸ Já na terceira geração de B. Boys, o grupo Restinga Crew atua em projetos sociais na área da dança desde 2003.

¹⁹ Projeto cultural que, desde 2017, já realizou dezessete edições na Restinga. Mais informações disponíveis em: <https://www.facebook.com/Slamdatinga/>.

²⁰ A inauguração do ZAP (Zona Autônoma da Palavra) por Roberta Estrela D’Alva, em São Paulo, marca, em 2008, a chegada no Brasil dessa prática de poesia performativa chamada Slam. Mais informações disponíveis em: <https://ponte.org/zap-slam-a-primeira-batalha-de-poesia-do-brasil/>.

Imagem 4 – Contorno dos bairros da cidade de Porto Alegre



Fonte: Bairros... (2020).

É uma escola que atualmente possui mais de 900 alunos, atendendo nos turnos da manhã, tarde e noite, com turmas desde a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. Disponibiliza também a oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno.

Uma realidade enfrentada no bairro é a violência com que cotidianamente os(as) moradores(as) precisam lidar. Dos homicídios registrados em 2012, 78,57% são de jovens entre 15 e 29 anos do sexo masculino; destes, 84,62% são negros (OBSERVA POA, ([2020?]), o que tristemente demonstra que o impacto da violência é mais incisivo entre os jovens, principalmente entre os jovens negros. Essa situação de maior violência ainda é enfrentada pela população negra no geral, fazendo anualmente milhares de vítimas, não só entre os jovens.

Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE, utilizada também pelo SIM), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos. (IPEA, 2019, p. 49).

Esses dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública demonstram que, de 2007 a 2017, a taxa de homicídios entre a população negra cresceu 33,1%, indicando que esse grupo ainda precisa lidar com o aprofundamento da desigualdade racial explicitada pelos indicadores da violência do país.

Segundo os dados do IBGE, o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, no final de 2019, foi de apenas 1,1%, que é o menor desde a recessão gerada pela crise político-econômica que acometeu o país em 2015. Na comunidade escolar da E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo, temos visto crescer o número de trabalhadores informais, o que demonstra que o índice de desemprego ainda é alto no país, tendo tem seus maiores efeitos justamente na parcela mais pobre da população.

Há um trecho no Projeto Político-Pedagógico (PPP) – que foi elaborado em 2014 pelo grupo docente e pela equipe diretiva, nos momentos semanais que a escola destinava para reuniões pedagógicas – que indica a percepção de uma melhoria nas condições socioeconômicas gerais da comunidade.

Nos primórdios da escola, era marcante a situação de carência dos alunos, tanto no que dizia respeito a questões de recursos materiais e acesso aos meios básicos de higiene, alimentação e saúde, quanto em relação às experiências mais relacionadas à cultura em geral. Atualmente, porém, é notável o aumento do número de famílias com renda sistemática, o que tem elevado as suas possibilidades de acesso não apenas aos meios básicos de sobrevivência, mas também às questões relacionadas à tecnologia e à informação, ainda que de forma incipiente. (E.M.E.F. NOSSA SENHORA DO CARMO, 2014, p. 6).

Nos últimos anos, porém, a percepção é de um aumento significativo de famílias que contatam a escola por meio do Serviço de Orientação Escolar (SOE), sinalizando carência ou insegurança alimentar. Com isso, é possível perceber que a comunidade escolar tem enfrentado o retorno de uma situação de maior dificuldade socioeconômica que tem se agravado. Esse fato faz com que os(as) professores(as) e a equipe diretiva da escola tenham de estar permanentemente envolvidos(as) em campanhas de arrecadação, principalmente de cestas básicas, para que a escola consiga disponibilizar ajuda às famílias que buscam essa assistência, ou para aquelas famílias que não buscam ajuda, mas cuja necessidade os(as) professores(as) identificam por meio de relatos obtidos pelos(as) alunos(as) nas relações cotidianas.

Na consulta feita ao PPP da E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo, foi possível perceber o destaque dado à mobilização da comunidade por meio do Orçamento

Participativo e das professoras Maria do Carmo de Souza e Beatriz Aroldi, citadas como as responsáveis por direcionarem um documento ao gabinete do secretário da Secretaria Municipal de Ensino (SMED), mencionando a escola como importante necessidade da comunidade.

A instituição foi inaugurada em 2002, inicialmente com dois pavilhões de madeira; em 2005 e em 2006, recebeu outros pavilhões. Apenas em 2010, enfim, iniciou-se a construção da escola definitiva de alvenaria. Foi em 2013 que “[...] todas as turmas e serviços passaram a ocorrer nos prédios de alvenaria.” (E.M.E.F. NOSSA SENHORA DO CARMO, 2014). Dentre os indicativos presentes no PPP da escola, está a percepção da crescente quantidade de necessidades educacionais especiais (NEEs) e um aumento de casos de alunos(as) com algum tipo de deficiência.

A quantidade de alunos que ingressam na escola com dificuldades ou déficits cognitivos, ou mesmo com alguma deficiência física ou motora, tem se elevado a cada ano, chegando a cerca de 10% na atualidade, dos quais 3% possuem diagnóstico. Na verdade, essa é uma tendência, tendo em vista todo o movimento pró-inclusão em classes regulares ocorrido de forma intensa no país e no mundo. Também há que se considerar que a escola se localiza, como já foi dito, em uma área de intenso consumo de drogas, inclusive durante as gestações, das quais resultam sequelas de diferentes níveis de comprometimento físico e intelectual. Por outro lado, as práticas de estimulação precoce, quando as necessidades especiais são detectadas nos primeiros anos de vida, são raríssimas nesse meio, tendo em vista a dificuldade no acesso aos meios mais complexos de tratamentos de saúde. (E.M.E.F. NOSSA SENHORA DO CARMO, 2014, p. 11).

O Censo de 2010 indica o aumento do número de pessoas com deficiência²¹ em Porto Alegre, que, de 194.532, em 2000, passou para 336.420 pessoas em 2010. Desse indicativo, 17.271 estão na Restinga, o que corresponde a 28,44% da população com deficiência do município. (PORTO ALEGRE, 2016c). Esses dados corroboram a percepção da escola e a necessidade de demanda por acessibilidade, profissionais e recursos destinados à inclusão como questões imprescindíveis ao trabalho pedagógico, que nem sempre, porém, existem na escola.

Muitas dessas questões aqui expostas são relevantes para entender que o exercício da docência em localidades periféricas está regularmente permeado por situações diversas associadas a contextos economicamente desfavoráveis. São questões que acompanham um cotidiano de vulnerabilidade social e que caracterizam as desigualdades em populações que na periferia compartilham:

²¹ As deficiências citadas são: visual, motora, mental ou intelectual permanente. (PORTO ALEGRE, 2014).

[...] imagens de contextos com moradias semiacabadas, em condição precarizada pela existência insuficiente de equipamentos e serviços públicos; casas pequenas situadas junto a ruas estreitas, sem prévia planificação, em geral situadas em regiões fisicamente distantes do que politicamente se define o centro do município. Contudo, as localidades periféricas são bastante diversas na cidade de Porto Alegre, e em seu interior as desigualdades diferem-se na intensidade e na natureza. (FACHIN, 2016).

As questões existentes do entorno da escola onde o estudo a respeito do PAE está sendo realizado são fruto do alto crescimento demográfico da cidade, de uma desigual distribuição de renda, como indicado pelo IDH, e de um déficit habitacional percebido com o aumento da área de ocupações para moradia. Essas constatações revelam, a meu ver, a ineficácia do poder público no que diz respeito a políticas sociais que incidam sobre estas situações de forma eficaz.

Descrever a materialidade desse contexto visa vinculá-la à importância das experiências culturais educativas que a escola proporciona. Freire (1989), ao abordar uma escrita e reescrita do mundo que é anterior à leitura e à escrita da palavra, reitera que a palavra que dizemos flui através da leitura que fazemos do mundo, sinalizando um movimento dinâmico que nos insere como seres no mundo e com o mundo. (FREIRE, 2014a, p. 55). Integrados ao mundo, fazemo-nos na relação com ele; e, como seres situados e datados, revelamos os contornos da historicidade da nossa cultura.

Seguindo esse raciocínio, torna-se evidente que a história, a sociedade e a cultura constituem o que somos, e que o contexto é um elemento importante a ser considerado na nossa formação enquanto sujeitos. São essas as premissas que me impelem a considerar quão categórica é a consideração a respeito do contexto em que a pesquisa se insere. Quais seriam as primeiras leituras dos alunos(as) da “Do Carmo”? Quem são os indivíduos das experiências proporcionadas pelo PAE? Uma breve incursão pela região pode proporcionar a ideia de alguns contornos socioculturais quiçá relevantes na constituição de leituras, de sujeitos e de sentidos.

Embora a comunidade escolar da E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo também seja composta por alunos(as) que moram no entorno da escola, nas quadras que aparecem na imagem abaixo, destaco a descrição de três regiões onde moram grande parte dos(as) alunos(as) e que merecem atenção devido às particularidades de seus cenários. Essas três regiões, que contêm especificidades diferentes daquelas que são visíveis nas quadras oficiais do bairro, são: Ocupação Novo Horizonte, Ocupação Vida Nova e Condomínios Camila e Ana Paula. Abaixo, a escola está sinalizada com a seta;

e a rua que vai até a região mais arborizada, na parte inferior da imagem, é onde fica localizada a região denominada Novo Horizonte.

Imagem 5 – Entorno da escola



Fonte: E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo (2020).

Destas três regiões, a que é chamada de Ocupação Novo Horizonte é a mais próxima da escola e pode ser vista na parte arborizada desta imagem. As outras duas regiões citadas são um pouco mais distantes e podem ser verificadas a seguir, em uma imagem mais abrangente. O número 1 corresponde à região da Ocupação Novo Horizonte; o 2, à região da Ocupação Vida Nova; e o número 3, aos condomínios Camila e Ana Paula.

Imagem 6 – Três regiões da comunidade escolar

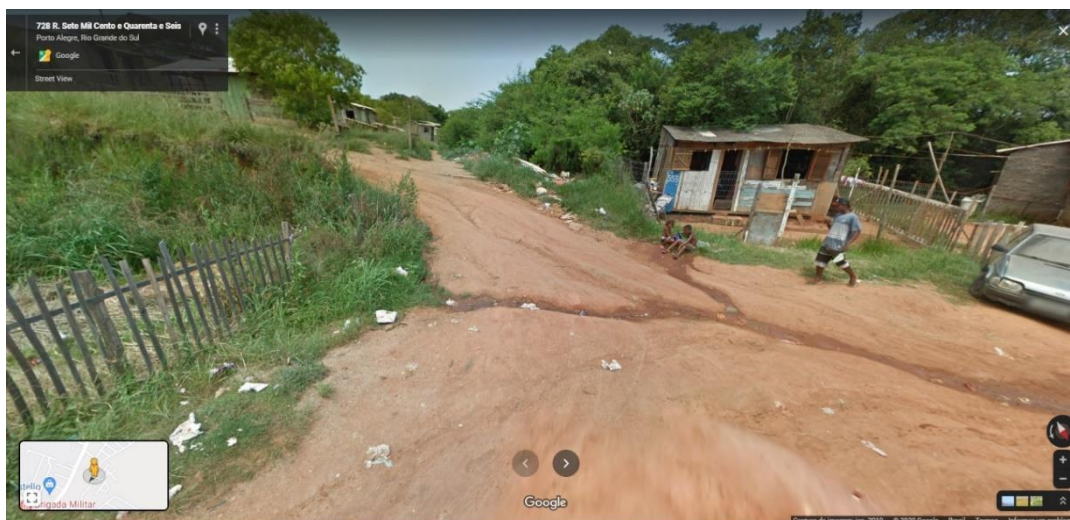


Fonte: Adaptado de E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo (2020).

Por meio do Google Maps, é possível acessar as imagens das três regiões citadas por dois ângulos, a partir dos registros feitos via satélite e das imagens panorâmicas feitas do ponto de vista de uma pessoa no solo, disponibilizadas na ferramenta chamada *Street View*. Acessando o *Google Maps*, a rua que aparece na imagem, onde está localizada a E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo, consta como rua Sete Mil Cento e Quarenta e Seis, mas este logradouro foi denominado rua Bispo Marino Prudêncio Moreira com a Lei Complementar nº 320, de 2 de maio de 1994.

Na imagem a seguir, disponível na visão panorâmica do *Google Street View*, só é possível ver, à esquerda, o que seria o início de uma das ruas que dá acesso a outras ruas menores que compõem a região. Provavelmente por se tratar de área de ocupação, as ruas da Ocupação Novo Horizonte não estão disponíveis no Google.

Imagem 7 – Um dos acessos à Ocupação Novo Horizonte



Fonte: Sete Mil Cento e Quarenta e Seis (2020).

Esta região é composta por ocupações em local de área verde, sendo as residências em sua maioria improvisadas. As moradias são construídas em ruas não pavimentadas que, por se tratar de área não regulamentada, não contam com iluminação pública, nem com sistema de água e esgoto oficial, apenas com ligação irregular de luz e de água. Essas condições de moradia geram uma situação de vulnerabilidade social, que é responsável por produzir muitas das dificuldades nas relações de ensino e aprendizagem identificadas pelo grupo docente da escola. Em um pequeno documentário exibido no YouTube (OCUPAÇÃO..., 2016), o fundador da TV Restinga Márcio Figueira mostra um pouco da realidade dessa região e destaca as dificuldades dos moradores, principalmente com a falta de acesso ao saneamento básico e à água potável.

A outra região citada, chamada de Ocupação Vida Nova, começou a ser consolidada a partir de 2014, em uma fração de terra do loteamento do Parque Industrial da Restinga. De acordo com o trabalho de conclusão do curso de Engenharia Cartográfica do Instituto de Geociências da UFRGS, de Rohmann e Morador (2019, p. 66), a região é composta por “[...] imóveis, pertencentes à Avipal/SA e posteriormente passadas a PMPA por dívidas”. A seguir, pode-se comparar a área no início de sua ocupação e sua rápida expansão em apenas dois anos, que expõe a fragilidade de uma parcela da população que busca, nestas áreas, uma opção para obter moradia. A rápida expansão dessa ocupação indica o quanto as questões relacionadas à moradia para a população em situação de vulnerabilidade social ainda são assuntos que precisam estar na pauta das políticas públicas da cidade, para que

possa haver planejamento na expansão das comunidades de forma a evitar degradação ambiental nas áreas que devem ser preservadas.

Imagem 8 – Crescimento da Ocupação Vida Nova em dois anos



Fonte: Rohmann e Morador (2019).

A ocupação Vida Nova possui uma aparência diferente da Novo Horizonte, porque, mesmo que a maioria das casas também seja feita de forma improvisada, os terrenos são mais amplos, sendo mais recorrente a presença de cavalos, galinhas, além de cachorros.

Imagem 9 – Ocupação Vida Nova

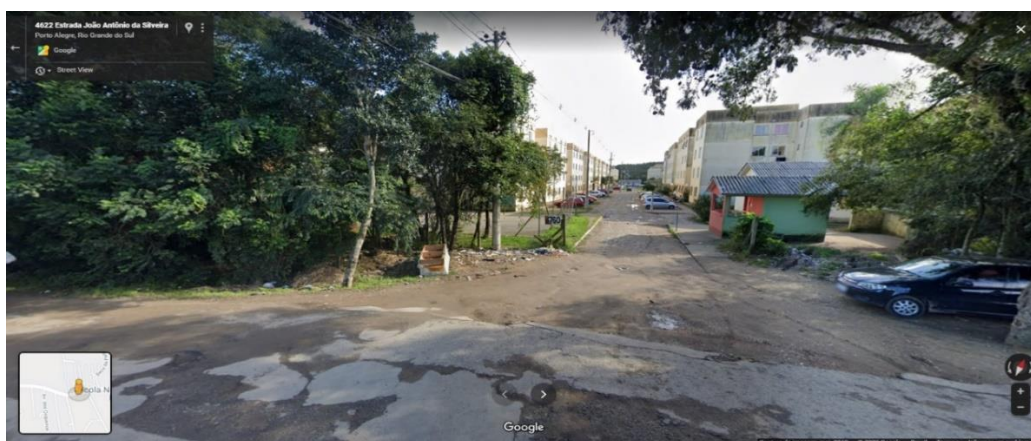


Fonte: Rua Alberto Hoffmann (2020).

Outro contexto bem diferente destes dois que acabo de relatar são os condomínios populares, conhecidos pelos nomes Camila e Ana Paula, que ficam um pouco mais distantes da escola, localizados na Estrada João Antônio da Silveira. Os(as) alunos(as) que moram nestes condomínios, para ir à escola, deslocam-se com o ônibus da linha Restinga e/ou serviços de transportes clandestinos. Como se pode ver a seguir, estes condomínios têm uma estrutura física externa mais bem organizada, mas os relatos dos

quais tenho conhecimento, através dos casos que chegam aos(as) professores(as) pelos(as) pais, mães e alunos(as), e principalmente por meio dos atendimentos feitos pelo SOE, é que as experiências vividas pelos(as) moradores(as) são bastante tumultuadas, devido ao domínio e à interferência dos traficantes na área interna do condomínio. Este domínio é tão incisivo que, inclusive, já identificamos que a atuação do Conselho Tutelar não se faz tão efetiva quando os casos que precisam ser atendidos são a respeito de alunos(as) que moram na área. Este ponto demonstra que, se não houver acompanhamento e garantia de segurança pública, o investimento em moradia popular não é suficiente para garantir qualidade de vida à população vulnerável.

Imagem 10 – Entrada do condomínio Ana Paula



Fonte: Estrada João Antônio Silveira (2020).

Ao expor essas questões vivenciadas pela comunidade escolar, considero, portanto, que as experiências culturais proporcionadas pelo PAE possuem um importante significado justamente por estarem relacionadas ao específico contexto do entorno da escola. O mesmo Programa, com o desenvolvimento das mesmas atividades e a mesma proporção de investimentos para dinamização da biblioteca, em um local onde a realidade social fosse outra certamente teria uma importância distinta. Não quero, com isso, utilizar-me de um determinismo econômico na relação entre o Programa e o contexto social, mas sim salientar que os sentidos são produzidos como efeito desse contexto.

Assim, torna-se proeminente citar a identificação de que a biblioteca escolar depende dos recursos advindos desse Programa para a manutenção de um acervo de qualidade, e de que os(as) alunos(as) dessa comunidade escolar dependem da biblioteca para o acesso ao livro, pois, para muitos(as), a escola é a principal fonte de possibilidades desse acesso. Desse modo, considero que o PAE adquire relevância diferente daquela que teria caso o contexto fosse outro.

3 CAMINHOS E OPÇÕES DA PRODUÇÃO DE DADOS: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Imagem 11 – Ekman, Sylvio Jaguaribe. Mulher rendeira, 1963



Fonte: Ekman (1963).

Neste capítulo, em alusão à mulher rendeira da obra de Ekman (1963), minha intenção é dar forma à imagem da minha pesquisa, tornando-a visível a partir de cada ponto. Como em um bordado no bastidor²², o trabalho é traçado numa fusão de duas forças que se complementam: a manual e a intelectual. Aqui pretendo expor minhas aproximações teórico-metodológicas e apresentar o desenho que foi tomando forma a partir da minha aproximação com a temática da pesquisa, explicitando os movimentos que foram necessários para esse traçado existir.

Eu estava envolvida no universo entre artes, livros e leituras na biblioteca quando houve a definição de que a minha pesquisa envolveria o PAE. Foi a partir daquele momento que iniciei a procura por materiais que pudessem me ajudar com vestígios das movimentações do Programa na escola. Os únicos materiais físicos encontrados, obtive em algumas pastas esquecidas dentro do armário da biblioteca. Destes, fiz uma seleção dos que poderiam ser relevantes para algum apontamento envolvendo o PAE, a leitura, os livros e a dinamização da biblioteca. Por isso, desconsidereei alguns materiais que estavam junto disso, mas que não diziam respeito

²² Espécie de caixilho de madeira em que se prende o tecido a ser bordado, mantendo-o esticado. (BASTIDOR, ([2020?])).

especificamente ao PAE, tais como correspondências referentes ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e convites da SMED para formações e reuniões.

Organizei a quantidade de materiais de cada ano, com uma breve descrição para que, na medida em que eu fosse organizando a trajetória do PAE, eles pudessem ser consultados. Inicialmente, como ainda não havia a definição de quais materiais seriam utilizados ou quais deles seriam os mais úteis para as questões a serem abordadas durante a pesquisa, havia sistematizado todos em um mesmo quadro para que a consulta fosse facilitada. Posteriormente, porém, tendo concluído o capítulo das análises, transferei os materiais que não foram utilizados para os apêndices, mantendo apenas os que foram utilizados para compor a trajetória do PAE, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 – Materiais selecionados

Quantidade	Nome do documento	Ano	Descrição
01	Planejamento	2005	Descrição das propostas que seriam realizadas na recepção da ilustradora e lista das atividades que seriam desenvolvidas em cada turma.
01	Livreto de ilustrações	2005	Livreto de ilustrações com a reprodução dos trabalhos de alunos relacionados às ilustrações de Laura Castilhos.
02	Memorando 2729 e 3660 sobre o Prêmio Fato Literário	2006	Memorando com a informação a respeito da indicação do PAE ao Prêmio Fato Literário.
03	Roteiros das apresentações	2005 2008 2009	Roteiros das apresentações com a descrição de cenários, músicas e falas dos personagens.
01	Plano de Trabalho Programa Adote um Escritor	2009	Descrição de justificativa, metas e atribuições dos partícipes; e apresentação da discriminação das verbas destinadas ao PAE.
01	Plano de Trabalho do Programa de Leitura Adote um Escritor 9ª edição – 2010	2010	Descrição de justificativa, metas, atribuições e dotação orçamentária total do PAE para 2010.
01	E-mail recebido	2011	E-mail impresso que foi recebido da Coordenadora dos Programas de Leitura da SMED, Sandra Porto Silva, agradecendo o convite para assistir à apresentação do PAE da escola, com um texto descrevendo poeticamente o que ela presenciou.
03	Relatório/avaliação do Adote	2011 2012 2016	Relatório e avaliação sobre as formações, a visita do(a) autor(a) adotado(a) daquele ano, sobre as atividades realizadas etc.

01	Dotação orçamentária	2012	Especificação do recurso financeiro destinado ao PAE.
14	Orçamentos/ solicitação de pedidos em livrarias	2014	Orçamentos com a listagem dos títulos e valores dos livros solicitados e comprados.
06	Orçamentos/ solicitação de pedido em livrarias	2016	Orçamentos com a listagem dos títulos e valores dos livros solicitados e comprados.
01	Folheto sobre o PAE	Sem data	Folheto explicativo sobre o PAE, seus objetivos e atribuições.

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes materiais nortearam algumas considerações importantes que ajudaram a constituir a trajetória do Programa na escola:

- a) O PAE movimentou o mercado livreiro da cidade, porque produz uma demanda de compra que mobiliza autores(as), editores(as) e distribuidores(as);
- b) Promove a dinamização da biblioteca escolar, porque a verba destinada ao Programa proporciona a compra anual de novos títulos;
- c) Existia uma prática de avaliação em conjunto com o grupo docente, que se perdeu devido ao fato de o espaço destinado à reunião semanal ter sido extinguido em 2017;
- d) Incentiva práticas pedagógicas vinculadas às leituras e, a partir delas, pode proporcionar possibilidades de experiências culturais envolvendo as Artes.

Além dos materiais indicados no quadro acima, foram utilizados para compor o estudo: 95 fotos obtidas em um grupo privado no Facebook chamado Colegas do Carmo, dois vídeos do canal do YouTube intitulado Professores do Carmo e um vídeo que a vice-diretora me encaminhou no e-mail, com um link de uma plataforma chamada Prezi²³. Tanto as fotos quanto os vídeos são materiais que puderam demonstrar as circunstâncias que favoreceram a elaboração dos sentidos constituídos em torno do Programa. As imagens foram essenciais para montar o quadro dos(as) escritores(as) que fizeram a visita à escola em cada ano e possibilitaram a elaboração sobre a importância que tradicionalmente foi dada à culminância do projeto.

Além da utilização dos registros fotográficos, dos vídeos e dos materiais selecionados indicados no quadro, também me dedico à análise das narrativas docentes obtidas nas entrevistas. A análise das quatro entrevistas realizadas foi de

²³ Plataforma que serve para o carregamento de apresentações virtuais.

grande valia para a abordagem a respeito dos discursos compartilhados sobre leitura entre os docentes da escola, e serviu para a elaboração dos significados que o PAE adquiriu com o passar dos anos, no contexto escolar pesquisado.

Na escolha das professoras que seriam entrevistadas, foi almejado contemplar aquelas que estiveram diretamente envolvidas com o PAE na escola, a fim de incluir representantes que abrangessem os anos do recorte temporal da pesquisa. Além disso, considerei importante incluir uma pessoa que representasse o PAE na SMED. A determinação deste critério me conduziu à coordenadora das políticas de leitura da Secretaria, que esteve envolvida com o PAE na SMED desde 2005, e as três professoras da escola: a primeira a ser responsável pelo desenvolvimento do PAE na instituição, contemplando o ano de 2004 e 2005; a professora que esteve diretamente envolvida na organização das apresentações desde 2006 a 2016; e a professora que organizou o PAE em 2017. Essas entrevistas aconteceram conforme descrevo a seguir.

A primeira, de caráter exploratório (GIL, 2008), foi realizada no prédio da SMED dia 21 de janeiro de 2020, com a professora Ida, coordenadora dos programas de leitura na Secretaria e integrante do Conselho Municipal do Livro e da Leitura (CMLL)²⁴. A segunda entrevista, na própria escola, foi no dia 6 de fevereiro de 2020 e me possibilitou começar a descrição a respeito de como se deu a implementação do PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo.

A ideia inicial era dar seguimento às marcações dos encontros de forma presencial e incluir entrevistas com alunos(as); porém, o ano letivo de 2020 iniciou com o avanço da pandemia de Covid-19²⁵ no país. Devido a isso, a partir do dia 18 de março, as aulas na RME de Porto Alegre foram suspensas, e precisei reorganizar minha pesquisa junto à orientadora e à coorientadora. Desse modo, passei a desconsiderar a aspiração, que até esse momento eu ainda nutria, de contemplar a percepção dos(as) alunos(as) a respeito do PAE e da leitura.

A terceira entrevista, portanto, já na situação de isolamento social²⁶, precisou ser realizada à distância, por meio da plataforma de comunicação por vídeo Google Meet, com o áudio gravado pelo celular. Esta entrevista possibilitou explorar os

²⁴ Conselho que tem como finalidade propor e fiscalizar “ações e políticas públicas de desenvolvimento do livro e da leitura” no âmbito municipal. (PORTO ALEGRE, [2020c?]).

²⁵ A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, que se espalhou mundialmente. Foi caracterizada como pandemia em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). (OPAS, 2021). Até o dia 06 de setembro de 2020, já havia ocasionado 126.650 óbitos no Brasil.

²⁶ O isolamento social foi recomendado pela OMS e pelo Conselho Nacional de Saúde como medida de enfrentamento ao novo coronavírus. (BRASIL, 2020a).

contrapontos a partir de uma visão de quem esteve envolvida no PAE da escola mais recentemente, e não coaduna com o sentimento compartilhado de valorização do espetáculo que tradicionalmente era organizado para receber a visita do(a) escritor(a).

A quarta e última entrevista, igualmente via plataforma de comunicação Google Meet, foi com a professora que esteve envolvida na execução das apresentações para a culminância do Adote na escola durante um longo período. Por meio desta entrevista, foi possível perceber grande engajamento da professora, desde a idealização até a execução dos espetáculos durante os anos em que esteve envolvida com o PAE.

Importante mencionar que a segunda e a terceira professora entrevistada, nos anos em que estiveram envolvidas na execução do PAE na escola, estavam como responsáveis pela biblioteca da instituição. Já a quarta entrevistada tinha suas turmas como docente no terceiro ciclo e na EJA, ao mesmo tempo em que, por afinidade com a montagem e produção do espetáculo, envolvia-se nas questões do PAE.

Quadro 4 – Professoras entrevistadas²⁷

Entrevistadas numeradas de acordo com a ordem de concessão das entrevistas	Ano em que ficou envolvida com o PAE	Tempo da entrevista
1) Ida*	Desde 2005	34:44
2) Ana*	2004 2005	23:32
3) Ive*	2017	27:13
4) Bia*	2006 a 2016	1:10:55

Fonte: Elaborado pela autora.

A abordagem teórico-metodológica envolve essa artesanaria toda tratada até aqui, além daquela elaborada até a conclusão desse estudo, inserindo a pesquisa num paradigma científico em que se assume a produção de dados, a inexistência da neutralidade e a inviabilidade de uma impessoalidade do(a) pesquisador(a). (SANTOS, 2008). Na escolha da temática e na seleção dos materiais de pesquisa, na definição da metodologia e na demarcação dos conceitos, existe assumidamente um trabalho que envolve a opção de/por algo. Pesquisar envolve a escolha de dizer de uma maneira e não dizer de outra(s) maneira(s), sem que isso signifique fuga do rigor científico, que deve envolver uma descrição clara dos processos realizados e das escolhas feitas.

²⁷ *Nomes fictícios.

O assunto e o foco delineados para esta pesquisa, já sinalizados na introdução, conduziram para uma definição metodológica associada à perspectiva qualitativa, que não considera um cânone metodológico rígido a ser seguido. Assim, como um trabalho de artesanaria intelectual, o(a) pesquisador(a) elabora um *patchwork*²⁸ que é formado por partes que se relacionam, conversam entre si, complementam-se, envolvendo escolhas e a elaboração de “uma costura” que dependem da intenção e do objeto de investigação, mas que envolvem um saber “[...] dominar e personalizar os instrumentos que são o método e a teoria, num projeto concreto de pesquisa.” (KAUFMANN, 2013, p. 33).

Dito isso, exponho o desenho teórico-metodológico, a fim de facilitar a visualização de como está sendo considerado o objeto de pesquisa.

Imagem 12 – Desenho teórico-metodológico



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse desenho apresenta o PAE no centro das discussões, tendo como eixo de sustentação a entrevista compreensiva e a Análise de Discurso. A metodologia nomeada como entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2003) conduziu a maneira de trabalhar com o conteúdo das entrevistas, buscando uma artesanaria própria em diálogo com/e em busca da teoria. Essa opção metodológica “[...] considera o pesquisador como “artesão intelectual” que constrói, ele próprio, sua teoria e seu método.” (KAUFMANN, 2003, p. 29).

²⁸ Utilizo aqui como uma analogia a um tipo de artesanato, composto por partes que precisam ser unidas por algum tipo de costura para que o trabalho tome forma e faça sentido. Certeau utiliza o termo para associá-lo às operações heterogêneas que compõem o cotidiano. (CERTEAU, 1998, p. 46).

No que tange às análises, foi a partir dos apontamentos da Análise de Discurso de Orlandi (2005, 2007, 2008, 2014, 2017) e Pêcheux (1995, 2006, 2015) que busquei formas de compreender os sentidos produzidos pelo Programa no contexto pesquisado. Debrucei-me sobre a exploração dos materiais de pesquisa e das narrativas docentes e identifiquei que as possibilidades de leituras; a trajetória; as políticas públicas de incentivo à leitura e o contexto; a qualidade e a mensuração permeiam os efeitos de sentido e os discursos compartilhados sobre o PAE. Por isso, essas questões que aparecem no desenho teórico-metodológico, circundando o núcleo onde se encontra o PAE, caracterizam os assuntos que surgem no processo de significação realizado.

A respeito das entrevistas, a opção escolhida foi elaborar guias com perguntas que nortearam as principais questões de interesse da pesquisa. No momento da entrevista, nem sempre essas questões foram lidas, e sim utilizadas como suporte para que, durante as entrevistas, o esquecimento dos questionamentos pretendidos pudesse ser evitado. Durante todos os encontros, porém, entre uma e outra pergunta contida no guia, houve comentários e questões pontuais de minha parte, com o interesse de solicitar alguma elucidação a respeito daquilo que estava sendo falado, além de participações espontâneas semelhantes àquelas que acontecem em uma conversa, como risos, concordâncias e comentários.

A forma escolhida para a utilização do conteúdo obtido por meio das entrevistas foi o sistema de transcrição por fichas, indicado por Kaufmann. Desta forma, precisei ouvir, muitas vezes, as entrevistas gravadas, em diversos momentos da pesquisa, para compor as fichas com a transcrição de excertos.

Respeitar a verdade do material não consiste em redigir as entrevistas inteiramente e prudentemente. Ao contrário é preciso buscar restituir o relevo que lhes dá sentido, comentar quando uma frase não comunica suficientemente, usar um estilo vivo quando a situação exige. (KAUFMANN, 2013, p. 175).

Na busca pela compreensão dos sentidos, a transcrição integral não é indispensável para um bom trabalho de análise; e, por isso, considerei coerente a utilização das fichas e o constante retorno aos áudios das entrevistas durante as análises. Na entrevista exploratória, considerei mais adequado realizar a transcrição integral, por se tratar de uma narrativa sobre o PAE, representando a mantenedora; contudo, posteriormente utilizei o conteúdo da mesma forma e igualmente retornei ao áudio para localizar os excertos utilizados para compor os discursos sobre o PAE.

Inicialmente, havia categorizado as fichas em documentos de acordo com as atribuições de sentido nelas imbuídas, que nomeei de contexto, leituras, artes, experiência e dissonâncias. Porém, no decorrer da pesquisa, e especialmente após as sugestões da banca de qualificação, agrupei as fichas das narrativas e o material de pesquisa de forma a permeá-los com as considerações dissonantes e aquelas relacionadas ao contexto.

Após essa reelaboração, cheguei à exploração dos sentidos a partir de quatro divisões, que, como pretendi mostrar no desenho teórico-metodológico, não podem ser consideradas como coisas distintas, mas sim como composição dos sentidos de um mesmo objeto de estudo e, portanto, indissociáveis. A divisão explicitada, então, apenas se justifica para a organização escrita e foi realizada após o movimento de retorno às entrevistas, realizado após a qualificação.

Essa ordenação pretende expressar a significação realizada na pesquisa a partir dos materiais. Dito de outra forma, o ato de significar expresso nessa ordenação não são rótulos: são o resultado da produção de sentidos. Integra um processo de significação realizado a partir da união do significante e do significado, em que o significante seria o mediador, os materiais por meio dos quais se chega ao significado. Os sentidos explorados a partir destas questões abordadas não estão fixados nos materiais de pesquisa selecionados, devido ao entendimento de que o *corpus* da pesquisa não porta os sentidos, mas o produz. Assim, utilizo, para compor os significados possíveis, não apenas as narrativas, mas também os materiais já anunciados e sistematizados no Quadro 3, localizado no início desse capítulo, que são, portanto, meus significantes²⁹ para a compreensão dos efeitos de sentido.

Pretendo aqui expor que utilizo o conceito de discurso para tratar dos sentidos das narrativas docentes, e o termo efeitos de sentido no que diz respeito à exploração dos outros materiais de pesquisa, mesmo que o termo discurso, no final das contas, queira dizer o mesmo. A escolha desse uso não se dá de forma aleatória, está fundamentada na distinção feita entre língua e fala³⁰ proposta por Saussure (CHARADEAU; MAINGUENEAU, 2020) e na definição de discurso assinalada por Orlandi (2017, p.38) que pode ser sintetizado como: efeito de sentido entre locutores (as). Ou seja, o discurso é manifestado entre sujeitos que falam, que produzem uma

²⁹ De acordo com Barthes (2012, p. 63), o significante é um mediador (material) do significado.

³⁰ “A língua definida como sistema de valores virtuais opõe-se ao discurso, ao uso da língua em um contexto particular [...]” (CHARADEAU; MAINGUENEAU, 2020, p. 168).

situação de comunicação. É claro que os ofícios, folhetos e outros materiais escritos, assim como os registros fotográficos, também foram produzidos por sujeitos que possuíam uma intenção comunicativa. No entanto, seguirei a distinção anunciada para incluir na definição de locutores(as), especificamente aqueles envolvidos no ato de fala – e, portanto, associá-los aos sujeitos das narrativas docentes.

Assim, mesmo considerando que também há discursos nos outros materiais de pesquisa, os discursos advindos do processo de significação realizado por meio dos registros fotográficos, ofícios, dentre outros, serão tratados como efeitos de sentido. Esses efeitos são obtidos via um processo de significação que explora os significados possíveis a partir do que os materiais contêm de elementos significantes. Tal distinção também evita a repetição demasiada tanto do termo discurso, quanto do termo efeitos de sentido. Sendo o sentido entendido como significado produzido e que está presente dentre as questões exploradas no capítulo “Significações dos discursos sobre o PAE”.

A respeito da utilização das fichas contendo os trechos das entrevistas, destaco que estão sendo utilizadas ao longo do texto das análises e são atravessadas por discussões teóricas a partir dos sentidos atribuídos às narrativas. Para que a questão realizada durante a entrevista possa ser consultada, os excertos destacados durante o trabalho contêm, além do nome fictício da professora entrevistada, a indicação Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 ou Q6, referentes ao número da questão de cada entrevista, cujo roteiro pode ser consultado no Apêndice A. Também utilizei a marcação de minutos e segundos para localizar, a partir do áudio gravado, o momento da entrevista em que pode ser verificado cada trecho selecionado das narrativas docentes.

4 NOTAS

Imagem 13 – Mauri, Enric. Sem título, 1990



Fonte: Catálogo da exposição “Silêncios e Sussurros” realizada na Sala dos Pomares, Viamão/RS, acervo da autora.

A significação constituída por meio dos materiais de pesquisa será explorada no próximo capítulo; por isso, as notas aqui expostas possuem a intenção de funcionar como um convite para pensar sobre alguns dos conceitos que abarcam o processo de significação realizado. Remeto à imagem de um grande guarda-chuva, porque são conceitos que englobam o estudo e acompanham as problematizações realizadas; por isso, aqui estão situados e pontuados.

4.1 Notas sobre as Leituras

Propomos uma retomada. Mas como está na própria análise de discurso, retomar não é repetir. Repetir não é reproduzir. (ORLANDI, 2015, p. 14).

Tendo como um de seus fundadores Michel Pêcheux, a Análise de Discurso (AD) se propõe a refletir sobre os discursos que são entendidos como efeitos de sentido entre locutores. (ORLANDI, 2017). Na AD, “[...] o objeto teórico é o discurso e o objeto empírico (analítico) é o texto.” (ORLANDI, 2008, p. 22). Por isso, ainda que eu tenha utilizado os áudios gravados das entrevistas realizadas para a compreender os discursos compartilhados a respeito do PAE, o que utilizo para delinear discursivamente o capítulo de análise são os excertos das narrativas, que se constituem, no trabalho, também como

textos. A escolha dos excertos foi com a intenção de exprimir os efeitos de sentido que me conduziram à compreensão dos discursos, principalmente aqueles relacionados às quatro questões que foram indicadas no desenho teórico-metodológico. É nessa relação de busca pela compreensão dos sentidos dos textos que acompanham a pesquisa que as leituras entram em cena.

A denominação de leitura como atribuição de sentidos, partilhada por Orlandi (2008), contribui para o entendimento de que há leitura frente aos textos falados, escritos e imagéticos, considerando o texto como um todo de sentido, um suporte para leitura. Por isso, onde há textualidade, algo portador de sentido, há possibilidades de leituras. Isso faz com que eu considere as experiências proporcionadas pelo PAE como leitura.

Dessa forma, “[...] no momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico.” (ORLANDI, 2008, p. 38). Assim, abordar discursivamente os sentidos mobilizados em torno do PAE, neste estudo, é traçar um diálogo com os materiais de pesquisa, delineando como está sendo percebido o significado do Programa no contexto em questão e como podem ser compreendidos os seus resultados.

A linguagem acontece na necessidade de interação entre as pessoas e a realidade natural e social; isso nos permite: repetir o que foi dito, dizer o que não foi dito, dizer o mesmo, mas de outro jeito. Por isso, de forma a princípio ambígua, esta interação possibilita tanto a criação quanto a repetição. Constituímo-nos na interação entre língua, linguagem e leituras. Trago um trecho de Larrosa para refletir a respeito daquilo que nos tornamos.

[...] o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose. E essa metamorfose tem seu arranque e sua força impulsora no processo narrativo e interpretativo da leitura e da escrita. [...] Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer. (LARROSA, 2001, p. 39 e 40).

O que é possível perceber na metamorfose citada por Larrosa (2001) é que transformações foram possíveis porque houve a interação com narrativas contidas nos livros que possibilitaram a modificação de um sujeito. Contudo, a interação com a linguagem começa muito antes das leituras de narrativas escritas. Desde o nascimento, aprende-se a interagir e a entender o ambiente. Esse processo de entendimento é, então, permeado pela interação entre os sujeitos e aquilo que os cerca. Interpretar é interagir, e interagir é se perceber num processo de contínua criação.

Contudo, não podemos desarticuladamente criar a nós mesmos, porque não existimos fora da infraestrutura econômica e de tudo que nos atravessa durante todos os processos de significação com os quais vamos nos constituindo. Resultamos, assim, de um processo que pode envolver um fazer, um desfazer e um refazer; contudo, esses processos não podem ser concebidos como uma criação a partir de nada. Estamos presos em uma rede de significantes que é anterior ao sujeito; mas, ainda assim, são possíveis condições de transformação, além das condições de reprodução. O que acontece é que tanto as condições de transformação quanto as de reprodução só são possíveis dentro de uma dada conjuntura. Não se pode modificar algo sem que haja algo antes, por exemplo. É a premissa da qual fazemos parte. Estamos presos nessa rede; nela nos constituímos; nela nos transformamos. Por isso, todo indivíduo é sempre um já-sujeito interpelado por essa rede de significações – daí a “[...] tese central adiantada por L. Althusser: A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos.” (PÊCHEUX, 2014, p. 134).

Em Freire (2011), é possível perceber que, na sua concepção a respeito das pessoas como seres integrados ao mundo que se fazem na relação com ele, há um caráter contextualizador, presente na sua defesa por uma educação dialógica. A consideração entre aprendizagem e ambiente social que se percebe em Freire também é percebida na Proposta Político-Pedagógica da escola cidadã da RME de Porto Alegre:

[...] o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes dá-se tanto por processos biológicos-cognitivos, quanto por interações sociais. Dessa forma, torna-se importante aprofundar sobre como o ambiente sócio-cognitivo, ao qual as crianças são regularmente expostas, pode influenciar o desenvolvimento, pois, como vimos, desenvolvimento e aprendizagem são dois processos que interagem afetando-se mutuamente. [...] as formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo. (PORTO ALEGRE, 1998, p. 20).

Como seres no mundo e com o mundo, não estamos simplesmente submersos em uma realidade como os animais, que “[...] não elaboram objetivos. Vivem ao nível da ‘imersão’, daí sua atemporalidade”. (FREIRE, 2011, p. 109). Os seres humanos, ao contrário, se não fossem capazes de emergir do mundo, com consciência, seriam apenas seres determinados sem possibilidade de libertação.

Isso serve para dizer que, enquanto seres históricos e sociais, por mais que repitamos discursos socialmente constituídos, é graças a essa “[...] dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 2011, p. 108) que homens e mulheres podem

“[...] ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se.” (FREIRE, 2011, p. 108).

Onde é possível desenvolver a consciência de ser capaz, de ser-mais, senão na escola? Onde é que as crianças e os jovens do contexto específico da pesquisa aprendem a apostar nas suas capacidades criadoras, recriadoras, transformadoras? Não pretendo preconizar que a escola seja o único local que possibilita o desenvolvimento dessa consciência criadora, mas sugiro que, no contexto da pesquisa, ela acabe adquirindo papel preponderante.

Muitas são as vertentes que abordam questões referentes à linguagem; no entanto, os tensionamentos das questões relacionadas à relação entre linguagem e exterioridade, às produções de sentido no ato de interpretar, dentre outros, acabou me aproximando da Análise de Discurso. E, assim que comecei a considerar as questões em torno do material de pesquisa, posso dizer que foi a concepção encontrada na AD, de que o pensamento e a linguagem não são o reflexo do conhecimento objetivo da realidade, que deu forma e direcionamento ao meu trabalho. O rompimento com essa ilusão de entender a linguagem como reflexo da realidade permite obter a consciência de que tanto o pensamento quanto a linguagem que o comunica estão integrados no processo de significação, que é sócio-histórico.

De acordo com Gill (2002), há várias tradições teóricas de Análise de Discurso, mas todas as perspectivas existentes partilham o entendimento de que a linguagem não é “[...] simplesmente um meio neutro de refletir ou descrever o mundo.” (GILL, 2002, p. 244). Assim, a abordagem da AD fornece elementos para pensar a produção de sentidos numa relação que se desenvolve entre língua/sujeito/história (ORLANDI, 2003) e acontece tendo em vista que “[...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade” (PECHÊUX, 1995, p. 61), sendo o discurso circunstancial: ele depende do contexto em que está inserido; não tem um significado subjacente, inerente.

Pensar na não literalidade da linguagem acaba por remeter a uma palavra que, por vezes, é utilizada equivocadamente como uma via de mão única: a interpretação. A maneira como muitas vezes ela é abordada faz com que se considere certo engessamento e impossibilidade de pluralidade de sentidos. Isso não se confirma quando se tem em vista uma perspectiva discursiva que considera o contexto do momento em

que a interpretação está sendo realizada e as possibilidades de produção de sentidos do sujeito a partir dos processos de conotação e denotação.³¹

Considerar essas questões que envolvem a discursividade da linguagem conduz à compreensão de que a interpretação está presente mesmo quando a intenção é descrever algo. Ou seja, “não há descrição sem interpretação” (ORLANDI, 2005, p. 60); e, portanto, o(a) próprio(a) analista, ao descrever, interpreta, o que indica a impossibilidade de um nível puramente denotativo. Quando se utiliza uma palavra em vez de outra para descrever alguma situação, o sujeito se insere como alguém que está interpretando e analisando diante de opções teóricas e das ideologias que o acompanham. Isso não quer dizer que aqueles que negam as influências ideológicas ou afiliações teóricas não as possuam. Como nos diz Paulo Freire, não existe neutralidade, visto que defendê-la é igualmente se inserir na ideologia de um discurso que, nomeando-se neutro, possui a intenção de considerar impróprias as posições que diferem da sua.

A linguagem, assim, expressa-se através da língua; carrega um dizer sobre as coisas e uma estrutura previamente construída que faz a comunicação entre os seres humanos não ser apenas transmissão de informações ou mensagens pautada em uma relação de emissor *versus* receptor. No funcionamento da linguagem, a relação entre sujeitos e sentidos apresenta uma relação de significação que tem na língua sua condição de possibilidade. (ORLANDI, 2005). Nessas especificações aqui consideradas, a interpretação e a leitura expõem um ato dialógico que envolve produção de sentidos. Então, assim como a linguagem não se limita às palavras ditas ou escritas, os textos não se referem apenas às linhas escritas em alguma página de livro; e, onde quer que haja algo a significar, existe um texto a ser lido.

De acordo com Larrosa (2015), pensamos com palavras e somos tecidos com palavras, aquelas que são ditas, escritas ou pensadas. Contudo, este estudo entende que a linguagem não se limita às palavras, porque a comunicação humana acontece “[...] por meio de signos verbais, orais e escritos, mas também por meio de gestos, mímicas, ícones e símbolos.” (CHARAUDEAU, 2020, p. 104). A linguagem, assim, é “conjunto significante” (GREIMAS; COURTÉS, 2020, p. 290), estando relacionada a um conjunto de convenções para comunicação. (BARTHES, 2012). Se não houvesse

³¹ Conotação se relaciona à compreensão de algo a partir de um ponto de vista, escolha subjetiva e/ou convenção de tipo social. (GREIMAS; COURTÉS, 2020, p. 91). Denotação seria uma parte da significação, “quando cobre uma definição”, a parte literal da descrição de algo. Porém, quando há um plano de expressão e um plano de conteúdo, passa a agregar o denotativo, deixando de ser denotativo. (GREIMAS; COURTÉS, 2020, p. 122).

a existência desse conjunto de convenções, qualquer compartilhamento sociocultural se tornaria, no mínimo, deveras dificultoso.

No livro “A importância do ato de ler”, Paulo Freire (1989) descreve cenas de sua primeira infância e se refere a elas como seu primeiro texto, seu pequeno mundo de atividades perceptivas, das suas primeiras leituras. Com isso, indica a compreensão da leitura como uma atividade que não se exerce apenas diante das palavras, mas também diante das imagens e do mundo, que, para nossos olhos e percepções, é feito texto e, portanto, é portador de sentidos.

Mas o que pensam as pessoas a respeito da leitura? A 4ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015) ajuda a orientar alguns apontamentos. É uma pesquisa que conta com a realização e coordenação do Instituto Pró-Livro, execução do Ibope Inteligência e apoio da ABRELIVROS (Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares), da CBL (Câmara Brasileira do Livro) e do SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros), que foi realizada em 2015 e publicada em 2016. Ao indicar questões referentes a concepções e hábitos de leitura de acordo com as classes sociais em nosso país, a pesquisa corrobora o apontamento de que as práticas da leitura não podem ser analisadas separadamente dos contextos e do tempo em que estão inseridas. Contra o desbotamento “[...] da historicidade do leitor, convém recordar que a leitura também tem uma história (e uma sociologia) [...]” (CHARTIER, 2002, p. 37).

A partir do entendimento da leitura como um hábito inserido em uma prática cultural socialmente difundida, quando não faz parte dos hábitos praticados pelas famílias e/ou pela comunidade dos sujeitos, é incentivada na escola. O incentivo dessa prática cultural é também reafirmado pelo fomento às bibliotecas escolares, que geralmente são o caminho escolhido por políticas públicas que buscam que o acesso ao livro seja garantido para as parcelas da população que não o possuem.

Um dos resultados que a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” indica, dentre os sujeitos identificados como não leitores, é que 64% declararam a não percepção de hábito de leitura das mães, e 69% declararam a não percepção de hábito de leitura dos pais. Isso demonstra que, onde há não leitores, há significativamente maior percepção de mães e pais também não leitores.

Outros dois resultados que a pesquisa obteve, e que trago aqui para problematização, refere-se ao significado que a leitura tem de acordo com a classe social dos(as) pesquisados(as). No que diz respeito a considerar que a leitura pode

fazer alguém vencer na vida, a pesquisa aponta que essa resposta foi a escolhida por 10% da classe “A”, em contraste com a escolha de 23% das classes “D” e “E”. Outra opção de resposta que podia ser escolhida pelos(as) entrevistados(as) diz respeito à leitura como uma atividade prazerosa, que foi considerada dessa forma por 21% da classe “A”, ao passo que, para as classes “D” e “E”, foi opção de apenas 10% dos entrevistados. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015).

Os resultados apontam que as respostas dos(as) participantes da pesquisa integrantes das classes sociais mais pobres são os(as) que mais consideraram que a leitura pode fazer uma pessoa vencer na vida. Esse apontamento reflete a incidência da ideia culturalmente compartilhada que muitas vezes conduz para certa culpabilização de si próprio diante da sua condição social, quanto a sucessos e fracassos na vida. Desse modo, os resultados dessa pesquisa sinalizam o quanto a influência do ambiente, da família, da classe social, dentre outros, faz parte do montante de fatores que podem exercer interferência não apenas na atividade leitora, mas também na ideia que se tem sobre ela.

4.2 Notas sobre as Artes

O que pretendi expor a respeito da leitura é que, a partir da consideração de sua acepção mais ampla, ela pode ser entendida como:

[...] "atribuição de sentidos". Daí ser utilizada indiferentemente tanto para a escrita como para a oralidade. Diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura. Pode-se falar, então, em leitura tanto da fala cotidiana da balconista como do texto de Aristóteles. (ORLANDI, 2008, p. 7).

Desse modo, onde há linguagem, há leitura, porque os seres, na relação com essa linguagem, produzem sentidos nessa interação – sentidos esses que, numa perspectiva discursiva, estão imbricados no contexto sócio-histórico-cultural. As Artes, assim, são consideradas como linguagem e, portanto, igualmente possibilitadoras de leituras. Por isso, considero que as práticas pedagógicas que envolvem as Artes no contexto do PAE proporcionam experiências que, além de estéticas, podem ser consideradas experiências de leituras, devido a seu caráter portador de textualidades.

A disciplina de Artes consta nos referenciais curriculares de 2011 da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME), sendo dividida em quatro áreas do

conhecimento: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Os conteúdos abordados pela disciplina denominada Artes na RME depende da formação do(a) professor(a) encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) para lecionar essa disciplina na escola. E, desse modo, ela é oferecida, nas instituições da Rede, para todas as turmas, desde a Educação Infantil.

A Lei nº 13.278/2016, que alterou o parágrafo 6º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, inclui artes visuais, dança, música e teatro como linguagens a constituir o ensino da arte obrigatório em toda educação básica. Anteriormente a isso, ao nível municipal, a Proposta Político-Pedagógica da RME, elaborada no Caderno nº 9, de 1998, inclui, na área citada como arte-educação, as linguagens plásticas, cênicas e música, a serem oferecidas aos(às) alunos(as) do terceiro ciclo, sendo que, no segundo e no primeiro ciclo, só é citada como arte-educação, sem a especificação das linguagens. As mudanças na nomenclatura, nesse contexto temporal, são fruto de debates que buscam a valorização das artes enquanto área de conhecimento, que foram promovidos por segmentos organizados da área, a exemplo da Federação de Arte Educação do Brasil (FAEB). (JAKIMIUI, 2017).

Desse modo, faz-se necessário considerar as Artes enquanto área de conhecimento que lida com um tipo de linguagem que tem suas relações sintáticas e semânticas veiculadas pelo texto que as produções artísticas expressam.

Sendo a produção artística plena de sentidos, o seu significado para alguém é construído por esse sujeito, a partir de percursos gerativos de sentido que emergem do próprio texto e se movem na direção inversa da produção da obra. Não se trata, portanto, apenas da transmissão entre emissor e receptor, como propõe a teoria da comunicação; trata-se muito mais de uma relação entre dois sujeitos: a obra e aquele que a vê. (BUORO, 2002, p.13)

Ao encontro de Buoro (2002), explicito a aproximação das Artes com as questões que foram apontadas a respeito das leituras. E, de forma a considerar as relações dialógicas que também envolvem as leituras das Artes, proponho localizar o PAE nesse caminho de possibilidades de experiências frente à pluralidade de produções de sentidos dessas leituras.

Assim, visando aproximar esses pressupostos do objetivo principal do método da entrevista compreensiva, que é a produção da teoria (KAUFMANN, 2013, p. 28), a análise dos materiais de pesquisa tem proporcionado a possibilidade de refletir sobre os sentidos compartilhados quanto ao PAE e sobre o quanto as Artes têm sido, ao longo dos anos, utilizadas para propostas transdisciplinares relacionadas à leitura.

Isso acontece porque as práticas pedagógicas com propostas transdisciplinares “[...] maximiza[m] a aprendizagem ao trabalhar[em] com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento”. (SANTOS, A. 2008, p. 76). Com isso, considero que as Artes adquiriram um papel proeminente na constituição do PAE, proporcionando possibilidades de leituras que podem ser entendidas como potencializadoras de experiências.

4.3 Notas sobre a Experiência

A aproximação com Larrosa se dá na intenção de agregar às abordagens referentes a leituras as reflexões sobre experiência implicadas nos escritos desse autor. Essa reflexão sobre experiência interessa ao estudo devido ao fato de as percepções conduzidas pelos materiais de pesquisa indicarem que o PAE, na escola, proporciona aos(as) alunos(as) acesso à literatura e, também, acesso a momentos de visualidades, de música e de dança, que podem ser considerados como possibilitadores de uma experiência singular que se diferencia daquelas vivenciadas cotidianamente. Para Larrosa (2002), a experiência singular é aquilo que nos passa, que nos atravessa e que proporciona um tipo de conhecimento que não há como ser compartilhado. É uma experiência que tem o potencial de nos impactar e nos transformar.

Considero, assim, que as possibilidades de experiência oferecidas pelo PAE estão permeando a constituição de sentidos da trajetória do Programa na escola; está presente nas possibilidades de leituras que o PAE proporciona, nas questões referentes às políticas públicas e ao contexto; e está naquilo que pode ser considerado a qualidade do Programa. Ou seja, é a partir do processo de significação realizado frente aos materiais de pesquisa que a experiência entra neste estudo, para dar conta do que não pode ser mensurado quanto àquilo que o PAE pode proporcionar. Assim, o Programa tem exercido a função de possibilitador de experiências que são, então, possibilitadoras de leituras diversas. Desse modo, optei por considerá-lo como uma experiência cultural, de forma a considerar a experiência singular trazida por Larrosa, agregando a percepção das possibilidades de leituras frente às Artes.

Não há como ter acesso à experiência em si; sequer confirmar se cada aluno(a) que participou das atividades obteve uma experiência singular. Contudo, diante dos materiais de pesquisa, pude verificar que houve, nesses anos de desenvolvimento do

PAE na escola, a prática de ofertar aos(às) alunos(as) e à comunidade, no dia da culminância do Programa, um momento cultural, com exposição de trabalhos relacionados às obras dos(as) autores(as) adotados(as), música, dança e, em algumas edições, teatro, esquete e declamação de poesia. Assim, se a oferta de momentos como esses não são garantia de experiência, são ao menos possibilidades de experiência e de leituras aos(às) alunos(as).

Compreendo que Larrosa (2001, 2004, 2015, 2018) parte de questões referentes a poder, identidade e verdade de uma perspectiva distinta daquela em que se localizam as questões lançadas por Pêcheux (1995, 2006, 2015); no entanto, a aproximação que aqui proponho com esse autor é, exclusivamente, no que tange à experiência. Sendo assim, o que interessa ao estudo integra exclusivamente a valorização daquilo que pode acontecer não apenas frente às leituras, mas também frente às possibilidades de uma experiência cultural envolvendo as Artes, que também podem ser consideradas leituras. Seria uma possibilidade aos(às) alunos(as) que é da ordem do não mensurável e que pode se aproximar daquilo que Larrosa denomina experiência. Foi a forma escolhida para delinear as possibilidades proporcionadas pelo PAE frente à pluralidade de leituras que não cabem em um conceito específico. Em prol dessa pluralidade, o PAE age como condição de possibilidade, a qual pode ser localizada na ordem do provável, das potencialidades, de possíveis produção de sentido.

Larrosa (2001), em “Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas”, discorre sobre a leitura como experiência, utilizando-se de poemas na tentativa de expressar a dimensão das experiências que a leitura pode proporcionar aos(às) seus(suas) leitores(as). Ele apresenta o poema “O leitor”, de Rilke³², para tratar das transformações que a experiência da leitura pode proporcionar. Destaca que o olhar muda depois da leitura, de forma que, quando ela de alguma forma nos impacta, há certa transformação no nosso olhar. Quero complementar que isso pode acontecer tanto diante de um livro quanto diante de uma dança. E Larrosa, embora não explore diretamente a experiência frente a outros tipos de linguagens, considera-as quando povoa seus escritos com poemas como os de Rilke, que possuem relação intrínseca com as Artes Visuais da cena cultural parisiense do século XX. Os títulos dos poemas de Rilke “[...] lembram o catálogo de uma exposição.” (LARROSA, 2001, p. 98).

³² Rainer Maria Rilke (1875-1926) foi um poeta de língua alemã nascido em Praga, Império Austro-Húngaro, atual República Tcheca.

Além disso, vários deles toma, como pré-texto, obras de artistas plásticos (O leitor tem como ponto de partida um quadro de Manet intitulado A leitura). Não é em vão que Rilke estava, na época, colocando suas próprias tentativas poéticas sob o signo de Rodin, de Van Gogh e, sobretudo, de Cézanne, cuja retrospectiva, no Salão de Outono, de 1907, tinha visitado assídua e emocionadamente. (LARROSA, 2001, p. 98).

Com isso, é possível verificar o quanto o olhar pode ser fomentador para o pensamento, para leituras, para produção de sentidos e inspiração para falar do mundo, dos sentimentos, para poetizar. Seria perceber a imagem como ferramenta para o pensar; e Larrosa sinaliza isto mencionando que “Rodin, Van Gogh e Cézanne, assim como Baudelaire, contribuíram para que Rilke [...] iniciasse uma etapa poética marcada pela observação rigorosa [...]” (LARROSA, 2001, p. 98). “A leitura que Rilke fez dessa exposição [de Cézanne] está exposta nas Cartas sobre Cézanne” diz Larrosa (2001, p. 113) em nota, evidenciando a consideração do exercício do olhar como leitura. O referencial imagético assume, assim, o caráter de texto porque promove significação, produção de sentidos, consonante com aquilo que venho afirmando neste estudo. Por isso, considero que, mesmo sem me ater às questões pós-estruturalistas às quais Larrosa se afilia, posso me valer de sua utilização do termo experiência para nomear algo que pode acontecer na oferta de possibilidades proporcionadas pelo PAE, a qual muitas vezes, durante o estudo, chamo de experiência cultural envolvendo as Artes.

O exercício de leituras pode ser responsável pelo desenvolvimento de um olhar aguçado no(a) leitor(a), e isso contempla a leitura na apreciação estética, como na exposição citada por Larrosa, por exemplo. As possibilidades de ampliação de repertório estético, sensível e afetivo ampliam nossos conhecimentos, assim como as experiências e as leituras significativas. Se houver produção de sentidos, há leituras – literárias, imagéticas ou sensoriais; plurais. Com isso, a denominação, já anunciada neste estudo, da palavra leitura, engloba a consideração das possíveis experiências como algo em que se atribui sentido.

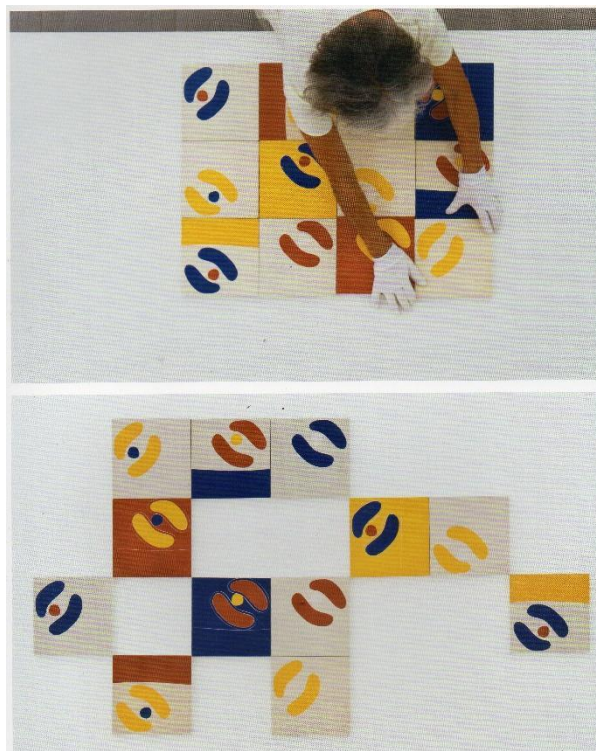
É justamente por concordar que a produção de sentido pode enriquecer as possibilidades de experiências que o estudo sinaliza como leituras aquilo que se faz diante dos textos imagéticos, dos textos culturais, dos textos falados, cantados, dançados. Por isso, destaco que a significação constituída, a partir da análise dos materiais de pesquisa, conduz-me a compreender o PAE tanto como possibilitador de leituras quanto como possibilitador de experiências.

A experiência singular, para Larrosa, proporciona um tipo de conhecimento que não é possível de ser compartilhado. Sendo o saber da experiência o modo como damos sentido ao acontecer do que nos acontece (LARROSA, 2002), é um saber que se dá “[...] na relação entre o conhecimento e a vida humana.” (LARROSA, 2015, p. 30). Este saber envolve uma elaboração do sentido dessa experiência, que adquire significados influenciados e influenciadores de todo um contexto sócio-histórico-cultural.

Cada experiência é própria a um sujeito, e igualmente próprio é o sentido que ela produz. Duas pessoas que vivem o mesmo acontecimento, por exemplo, não o significam exatamente da mesma maneira, porque esse processo de significação envolve questões subjetivas e sócio-históricas. Se há uma impossibilidade, sinalizada por Larrosa (2015), de determinar o que de fato seria a experiência e o que de fato ela proporcionou, resta-me mobilizar os discursos que circulam sobre essas possíveis experiências, além de explorar outros efeitos de sentido produzidos por meio dos materiais relacionados ao PAE.

5 SIGNIFICAÇÕES DOS DISCURSOS SOBRE O PAE

Imagem 14 – Barcellos, Vera Chaves. Sem título, da série Combináveis e Permutáveis, 1969/1970



Fonte: Material pedagógico da exposição “Des/estruturas” da FVCB, acervo da autora.

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1990, p. 138).

Mesmo que tudo possa ser reordenado, ordenamos, selecionamos, inventariamos. Para dar forma ao pensamento, para produzir um sentido, organizamos e escolhemos elementos dentre tantos outros. Os materiais da pesquisa foram sendo agrupados como peças de uma obra que, confesso, inicialmente soavam um tanto abstratas. No decorrer da pesquisa, porém, as peças foram se alocando e produzindo significados que discursivamente passei a explorar, abordando as questões que considerei mais proeminentes frente aos materiais selecionados.

Neste capítulo, apresento o delineamento dos sentidos possíveis a partir das narrativas docentes e dos materiais já sinalizados. A organização apresentada pode ser considerada de forma não fixista, e pensada como constituída por elementos

combináveis e permutáveis, assim como a obra de Vera Chaves Barcellos, que propõe uma interação em que sempre é possível reorganizar o organizado, ainda que dentro de uma estrutura previamente definida.

Como indicado no desenho teórico-metodológico, a construção da pesquisa se deu a partir de Orlandi (2005, 2007, 2008, 2014, 2015, 2017) e Kaufmann (2013). Em um segundo momento, frente aos materiais selecionados, busquei acrescentar autores(as) que dialogam com a AD e tornaram possível a aproximação com os materiais da pesquisa, como textos imagéticos e escritos a serem significados, a saber: Barthes (2012), Greimas (2017, 2020) e Penn (2002). A respeito da utilização da AD,

[...] é preciso dizer que a particularidade do método em análise de discurso, também vista no que significa entremeio, é a de ser aberto, dinâmico (não positivista), não sendo tomado como aplicação automática da teoria, mas como *mediação* entre teoria e análise, na busca dos procedimentos próprios ao objeto que se analisa. Com isso, compreende-se que o método da análise de discurso, o que procura expor o olhar leitor à opacidade do texto, que leva em conta que algo fala antes, em outro lugar e independentemente, faz contínua retomada da teoria, no processo analítico. (ORLANDI, 2017, p. 12).

Não é simples aplicação da teoria, continua Orlandi (2017, p. 12); “[...] é confronto, interrogação, face à análise de seu objeto [...]”. Por isso, para a construção desse capítulo, além da companhia dos(as) autores(as) já mencionados(as), o diálogo se expande, agregando outros(as) autores(as) que contribuem para alguma questão específica surgida durante as análises realizadas. O resultado dessa combinação explicita a busca da artesanaria no que tange à produção da teoria (KAUFFMANN, 2013), sempre visando formas discursivas de análise.

A partir de interrogações frente ao material analisado, traço a identificação dos sentidos do PAE integrada às condições de produção³³ sugeridas pelo contexto analisado, que considero ser de fundamental importância para a significação realizada.

Alicerçada na expressão marxista *condições econômicas de produção* esta noção aparece em Pêcheux (1969) com a hipótese de “que a um estado determinado das condições de produções (discursivas)” correspondem “invariantes semantocorretóricas, estáveis” no conjunto dos discursos suscetíveis a serem produzidos. (CHARADEAU; MAINGUENEAU, 2020, p. 114, grifo dos autores).

³³ “A noção de condições de produção do discurso substitui a noção muito vaga de ‘circunstâncias’ nas quais um discurso é produzido, para explicar que se trata de estudar nesse contexto o que condiciona o discurso.” (CHARADEAU; MAINGUENEAU, 2020, p. 114).

Em nota na introdução do livro “Semântica e discurso”, de Pêcheux, com tradução e introdução de Eni Orlandi, ela anuncia que o termo semântica frequentemente se avizinha dos termos semiótica e semiologia. Menciona que, enquanto a semiótica e a semiologia dizem respeito ao “[...] conjunto de signos, sejam eles de natureza linguística ou extralinguística (imagens, sons, etc.)” (PÊCHEUX, 2014, p. 10), a semântica se ocupa do sentido e parece derivar da Linguística e da Lógica. Sendo assim, o termo semântico-discursivas, que aparece na citação anterior, diz respeito aos sentidos dos discursos e ao quanto eles possuem certa estabilidade suscetível a análises. Esses são os termos que anunciam a aproximação da AD com a linguística – não apenas com ela: aliás, a AD se dá no entremeio entre linguística, psicanálise e história, mas não toma a língua do linguista, o sujeito da psicanálise ou a história do historiador; trabalha numa relação metafórica de ressignificação, considerando “[...] discursivamente a não transparência do sujeito, a não transparência da língua, a não transparência da história.” (ORLANDI, 2017, p. 11).

Quais são os sentidos mobilizados pelo PAE na escola e quais efeitos desses sentidos projetam-se nas narrativas docentes? Dito de outra forma, quais são os discursos que cercam o PAE?

As narrativas obtidas nas entrevistas, que constituem o material da pesquisa, não são consideradas para extrair um conteúdo, mas para, através de sua materialidade discursiva, compreender “[...] como os sentidos -e os sujeitos- nele se constituem [...] como efeitos de sentidos filiados a rede de significação”. (ORLANDI, 2005, p. 91). Isso porque “[...] as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2005, p. 67), mas não possuem sentidos atrelados, fixos. A palavra *refletir* não adquire aqui o significado de uma representação dada e constituída *a priori*, tampouco significa o reflexo tal qual o que se reflete em um espelho. Devido à não transparência da língua, não há sentidos imanentes; eles se constituem na relação entre interlocutores(as) frente às condições de produção. É um processo de significação em que os sentidos não estão atrelados aos seus significantes; são constituídos na relação entre a pesquisadora e os materiais de pesquisa selecionados. Assemelha-se a um diálogo com os materiais que não portam os sentidos: produzem-no. Assim, o sentido expressa um significado produzido que foi mobilizado por meio dos materiais que adquirem o caráter significante no processo de significação realizado.

Ainda integrando os questionamentos, de forma a englobar os possíveis resultados de um programa que pretende ser incentivador de leituras, questiono: quais são as possibilidades de leituras que o PAE proporciona?

O discurso, compreendido como efeito de sentido entre locutores(as) expresso na língua, tem sua materialidade porque vem de uma produção social já existente antes dos locutores. (ORLANDI, 2017). Assim, a fala de cada docente da pesquisa é individual, mas contém o vestígio de como cada sujeito habita na língua (PÊCHEUX, 2014), indicativos de formações discursivas que são anteriores ao sujeito. Toda narrativa contém uma discursividade inscrita em uma formação discursiva, que é: “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma conjuntura dada, [...] determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)”. (PÊCHEUX, 2014, p. 147).

Na conjuntura educacional em questão, a leitura literária aparece já consolidada como um hábito virtuoso, digno de ser incentivado. Já com relação às Artes, embora as linguagens artísticas sejam amplamente utilizadas no contexto do PAE, o momento de apresentação no palco não é considerado por todos os sujeitos da pesquisa como experiência que pode promover leituras. Isso indica que as práticas escolares que envolvem conhecimentos relacionados a cultura, expressão e fruição ainda precisam enfrentar a dicotomia entre o racional e o sensorial/a mente e o corpo, que tem se estabelecido em uma hierarquia das disciplinas onde a língua portuguesa e o ensino de matemática ocupam o mais alto patamar – o que indica que “[...] o modo de pensar dicotômico das dualidades (sujeito-objeto, parte-todo, razão-emoção etc.) proveniente da visão disseminada por Descartes (1973) [...]” (SANTOS, A., 2008, p. 72) ainda se faz presente nos contextos escolares.

[Com as] orientações dicotômicas das dualidades, se valorizou somente uma das dimensões de tais dualidades: pela dicotomia inicial sujeito-objeto, houve a supervalorização da objetividade e da racionalidade, como também se seguiu a orientação de descontextualização, simplificação e redução [...], em detrimento da dimensão oposta, igualmente integrante dos fenômenos, que compreende a subjetividade, a emoção, a articulação dos saberes disciplinares e o contexto. (SANTOS, A., 2008, p. 72).

Além da compreensão dos sentidos compartilhados sobre o PAE, busco compreender o que ali está sendo dito, ao mesmo tempo em que considero os deslizamentos de sentido que podem estar ocorrendo em torno do assunto que está sendo analisado. Essa articulação sintetiza-se com a pergunta: quais são os discursos

relacionados ao PAE que podem estar sendo associados, transformados, reproduzidos ou modificados?

Destaco novamente que, embora eu utilize majoritariamente autores associados a uma perspectiva estruturalista, compreendo que há aspectos com os quais o pós-estruturalismo não entra em choque, mas potencializa, em certa medida, a reflexão e amplia as discussões lançadas pelo estruturalismo. De acordo com Silva (2011), as reflexões inauguradas pela linguística de Saussure encontram ecos posteriores. Por isso, é possível perceber que existem pontos convergentes entre o pós-estruturalismo e o estruturalismo, sendo que muitas das reflexões advindas da linguística não são refutadas posteriormente, mas sim complementadas, remodeladas ou ampliadas.

O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação. [...] No estruturalismo iniciado por Saussure, um significante -aquilo que gráfica ou foneticamente representa um significado- determinado não tem valor absoluto, ele é o que é apenas na medida em que é diferente de outros significantes. O pós-estruturalismo estende consideravelmente o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferença. (SILVA, 2011, p. 119-120).

A intenção aqui é justificar a combinação de alguns autores pós-estruturalistas que, durante o estudo, achegaram-se aqui e acolá. O intuito é utilizar as lentes teóricas como forma de contribuir e avançar para a exploração dos assuntos tratados na pesquisa, não seguindo-as como alguma receita ou prescrição dada por alguma teoria. Faço coro a Orlandi no que diz respeito à importância de estabelecer relações com os escritos e conceitos para elaborar a própria pesquisa, o que é condizente, inclusive, com a construção da teoria apontada por Kaufmann (2003).

[...] não se “recebe” simplesmente um autor. Estabelece-se uma relação com a obra deste autor, sempre a partir de uma posição nossa em nossa tradição de reflexão e na história do conhecimento que produzimos no Brasil. É trabalho intelectual constante, que não parte desses autores, mas vai a eles para olhar nosso próprio trabalho em perspectiva. Nos relacionamos com os autores para elaborarmos, avançando, o que estamos construindo com nossa autoria. (ORLANDI, 2015, p. 12).

Assim, pensar os sentidos do PAE envolve tensionamentos discursivos que localizam em Pêcheux e Orlandi seu cerne, mas também incluem autores que, mesmo não fazendo parte de uma mesma corrente intelectual, compartilham, produzem, reverberam questões que podem se somar às discussões promovidas pela pesquisa. Considero essa possibilidade porque, a partir da teoria do discurso e de “[...] seus

efeitos que se espalharam para as ciências em geral [...] sabe-se que nada, nenhum campo de conhecimento, é indiferente à linguagem”. (ORLANDI, 2015, p. 12).

Na AD, o fato de que, ainda que integrados em um processo de significação que é histórico-social, temos possibilidades de produções de sentidos diferentes e múltiplos é nomeado de caráter polissêmico da linguagem. Desse modo, como os sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, não há sentidos literais; eles sempre podem ser outros, porque há singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Assim, as palavras ou as práticas a que elas se referem podem adquirir significações diferentes para pessoas diferentes. Nota-se, por exemplo, que a participação de professores(as) na apresentação, no momento de culminância do projeto, é interpretada de forma positiva em uma narrativa docente e negativa em outra.

Essa presença de professores(as) como protagonistas no momento artístico realizado na culminância do Programa é mencionada pela professora Ana (2020) como algo desejável e visto com naturalidade, como demonstra seu comentário sobre o primeiro PAE na escola: *“a ideia inicial era que nós professores fizéssemos a peça para apresentar.”* (Ana, 2020). Conotação diferenciada se percebe no relato abaixo, o que explicita a característica polissêmica das propostas realizadas no PAE.

“Daí eles fizeram uma peça teatral que misturava os livros da Shirley Souza com os do Ítalo Calvino e foi o ápice do ridículo... porque eles disseram assim: Não. Porque o Adote dá protagonismo pro aluno. Como é que dá protagonismo pro aluno se o personagem principal era um professor?! Não faz o menor sentido. Foi horrível. Foi ridículo.” (Ive, 2020, Q1 11:30).

Percebe-se, então, que a mesma prática de professores(as) fazendo parte e atuando no espetáculo possui um caráter polissêmico, porque adquire sentidos distintos de acordo com o relato docente.

Dito isso, passo a explorar os sentidos do PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo, tecendo discursivamente um diálogo sob a luz do referencial teórico selecionado. E, nos próximos subcapítulos, apresento os discursos e os efeitos de sentido considerados mais proeminentes, expostos nas quatro dimensões elencadas a seguir: as possibilidades de leituras; trajetória do PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo; políticas públicas de incentivo à leitura e o contexto; e qualidade e mensuração.

5.1 As Possibilidades de Leituras

Quando me propus a pesquisar o PAE, uma das justificativas envolvia a percepção do quanto as Artes estavam presentes no desenvolvimento do Programa na escola. Com a seleção de registros fotográficos, logo isso se tornou proeminente. Todas as fotos encontradas no grupo da escola em uma rede social se referem ao dia da culminância do PAE, em que o(a) autor(a) adotado(a) realiza a visita à escola. A grande maioria são registros das exposições de trabalhos e, principalmente, das apresentações realizadas no palco. Assim, selecionei algumas fotos correspondentes a cada edição do PAE na escola, na intenção de nortear a identificação dos(as) autores(as) adotados(as) em cada ano e possibilitar uma amostragem dos tipos de trabalhos que foram desenvolvidos.

A partir desses registros fotográficos, é possível verificar que, na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo, o PAE possui uma trajetória marcada pela utilização da música, das artes visuais e da dança. Percebe-se, com isso, que essa aproximação com outras linguagens proporciona aos(às) alunos(as) um momento cultural na culminância do Programa, e que esse momento de apresentações e exposições pode ser compreendido como uma possibilidade para enriquecer o repertório de leituras dos(as) alunos(as). Essa significação realizada a partir das fotos não é uma consideração feita entre todos os sujeitos da pesquisa; mas, na narrativa de uma das professoras, é possível perceber a valorização das possibilidades de leituras numa concepção que se expande às linguagens artísticas.

“[...] eu acho que vai além da questão de só a leitura, da leitura literária de texto, mas a leitura de mundo também, justamente por a gente trazer essas outras linguagens, né... as outras formas de arte, não só a literatura e isso assim... nossa... é... é... eu acho que não tem como avaliar...” (Bia, 2020, Q2 40:31).

A narrativa desta professora demonstra o entendimento de impossibilidade de mensuração dos resultados obtidos no PAE e a valorização da disponibilização de uma pluralidade de leituras. Ela sinaliza as diversas linguagens possibilitadas pelo desenvolvimento do Programa e a amplitude da compreensão de leitura, a que se refere como *“ampliação de repertório de mundo”* (Bia, 2020), apontando para aprendizagens que vão além da leitura das obras dos(as) autores(as) adotados(as) e

que possuem características dificilmente mensuráveis³⁴. Ainda nesta narrativa docente, percebe-se o reconhecimento de que, no contexto escolar pesquisado, o acesso a alguns conhecimentos só acontece graças à escola: *“Pra eles Porto Alegre é um, é outra cidade, é outro lugar. Então tem alunos que se não fosse a escola, nunca conheceriam uma Casa de Cultura, nunca conheceriam um Teatro São Pedro, enfim, nunca conheceriam um monte de coisa [...]”* (Bia, 2020, Q2 43:13).

Os registros fotográficos selecionados direcionam meu olhar para a culminância do projeto; no entanto, é preciso considerar que esses materiais pretendem dar uma visibilidade a uma determinada narrativa; querem mostrar uma parte da história. Assim, indico que entendo a fotografia como uma moldura intencional de uma narrativa. Claro que há diversas formas de utilizá-la; e a utilização feita em um evento escolar é diferente, por exemplo, do uso que Sebastião Salgado³⁵ faz dela, como linguagem artística capaz de expor questões sociais.

Embora as imagens, objetos e comportamentos podem significar e, de fato, significam, eles nunca fazem isso autonomamente [...] o sentido de uma imagem visual é ancorado [...] pelo *status* dos objetos, tais como alimento ou vestido, visto que sistemas de signos necessitam "a mediação da língua, que extrai seus significantes (na forma de nomenclatura) e nomeia seus significados (na forma de usos, ou razões)". (PENN, 2002, p. 321).

Portanto, a utilização das imagens fotográficas se dá a partir da compreensão de que elas possuem elementos significantes como roupas, cenários, pessoas, atividades pedagógicas etc. São elementos que incitam a significados que estão sendo explorados em conjunto com os outros materiais de pesquisa, produzindo, assim, a textualidade que acompanha as imagens visíveis nas fotos. Desse modo, ainda que os registros fotográficos sejam uma moldura daquilo que se quer mostrar, promovem os contornos de alguns dos sentidos que estão sendo traçados na composição da trajetória do PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo. Esses registros se tornam o veículo para a produção de significados – lembrando que derivam de um conhecimento convencional, cultural, não apenas subjetivo. Com isso, quero dizer que um desenho contendo a forma chamada de coração, por exemplo, que porventura fosse analisado em algum trabalho fotografado, não significaria, no

³⁴ No subcapítulo 5.3, “Qualidade e Mensuração do PAE”, exploro as questões relacionadas à mensuração da qualidade dos resultados do programa.

³⁵ Sebastião Salgado (Aimorés, Minas Gerais, 1944) é um fotógrafo que “[...] se encontra na fronteira entre o jornalismo e o artístico”. (ALBORNOZ, 2005, p. 94).

contexto cultural da pesquisa, ódio ou raiva, porque culturalmente atribuímos a ele o significado de amor. O processo de significação, assim, é permeado pela constituição do social, além da dimensão subjetiva; e é constituído pelo plano de expressão e pelo plano de conteúdo (BARTHES, 2012, p. 113), sendo o plano de expressão o significante, e o plano de conteúdo, o significado. A significação ocorre na relação entre os dois planos e acontece para produzir sentidos a partir do *corpus* selecionado, do qual as imagens analisadas fazem parte.

Os registros fotográficos mostram diversos trabalhos que aparecem organizados de forma a promover um espaço de exposição. Esses trabalhos demonstram ser fruto de propostas pedagógicas focadas nas obras dos(as) autores(as) adotados(as), o que é consonante com um dos objetivos citados no folheto sobre o PAE, que pode ser conferido no Anexo E. De acordo com esse material, o trabalho nas escolas participantes do Programa deveria ser planejado a fim de potencializar o conhecimento sobre as obras literárias, como pode ser lido abaixo:

Potencializar o conhecimento do conjunto das obras literárias dos escritores e ilustradores a ser definido pela CRL, a partir da elaboração e realização, por parte das escolas que aderirem o Programa, de um projeto pedagógico, envolvendo a comunidade escolar e a comunidade do entorno. (PORTO ALEGRE, [200-?]).

Conforme o conteúdo dos relatórios encontrados, é possível verificar que havia uma prática de incentivo para o planejamento de um projeto pedagógico. O relatório de 2012, por exemplo, contém a sugestão de que os recursos referentes ao PAE “[...] fossem liberados, no máximo, até final de abril, pois a comunidade escolar teria mais tempo para explorar o acervo adquirido, e com isto realizar um trabalho melhor ainda.” (E.M.E.F. NOSSA SENHORA DO CARMO, 2012). A menção à preocupação com um tempo maior para que se desenvolvessem atividades envolvendo as obras dos(as) autores(as) adotados(as), porém, entra em contradição com a prática que, segundo Ana, seria usual no desenvolvimento do PAE na escola.

“Era sempre assim... ia chegando o dia do Adote e tu ficava apavorada que ninguém tinha feito nada. Sempre assim, era aquele desespero! E agora? O que que vai ser? Vai ser um fiasco! Ninguém fez nada, ninguém fez nada, e no dia lá. Ah, era assim, no dia dava certo. Porque daí na última semana todo mundo saía correndo: Fulana, tu trabalhou o que te pedi? Ah! Não sei o que... É semana que vem!... Sabe, era assim.” (Ana, 2020, Q4 12:20).

Esse relato indica que, ainda que pudesse haver um planejamento anterior – que, como pude verificar a partir das entrevistas, era combinado em reuniões –, o real funcionamento das atividades pedagógicas das(os) professoras(es) em sala de aula, muitas vezes, ocorria na semana que antecedia a culminância do Programa, gerando correria. Contudo, as atividades relacionadas às apresentações para o dia da culminância são mencionadas como aquelas que resultavam em maior envolvimento e requeriam ensaios que movimentavam a rotina escolar.

“Era muito ensaio... tu não podia usar a sala de vídeo que tinha que ficar os painéis do Adote. Tu não podia contar com o aluno... sempre que a gente tinha aula depois do recreio, tu não tinha a aula inteira porque alguns alunos tinham que sair pra ensaiar pro Adote. Aí tinha que fazer coreografia... Aí tal coisa tu não pode usar porque é pro Adote...” (Ive, 2020, Q1 10:12).

Abaixo, destaco um trecho do e-mail recebido em 2011³⁶ pela Coordenadora dos Programas de Leitura da SMED, Sandra Porto Silva, em que ela agradece o convite para participar do momento de culminância do projeto na escola e relata o que presenciou.

O burburinho da ansiedade enchia os espaços da Escola. Correria. Agitação. Chapeuzinho Vermelho, alheia a tudo, balançava sua cesta de guloseimas, enquanto camundongos faziam a festa correndo atrás dos porquinhos, que já não eram três.

O lobo no meio de tudo, era só mais um personagem, não assustava ninguém.

A galinha afinava seu violino conversando melodicamente com a bicharada. (SILVA, 2011).

Os autores adotados no ano deste relato foram Luiz Antonio Aguiar e Katia Canton; e, nas fotos, é possível ver registros de alunos(as) fantasiados(as) em cenas de dia e de noite, com a utilização de holofote para iluminação no palco. A última frase do trecho em destaque do e-mail é uma alusão aos músicos, ao lado do palco, que também estavam caracterizados de personagens com cabeças de espuma – dentre esses personagens, a galinha e seu violino. A presença de músicos com instrumentos é marcada em fotos de várias edições do PAE, e era fruto da existência de um projeto de música na escola, chamado Quinta em Cordas. A mantenedora destinava uma parte da carga horária de alguns professores da escola para que desenvolvessem projetos previamente aprovados pela supervisão escolar e pela SMED. Esses projetos, como o Quinta em Cordas, eram disponibilizados aos(às) alunos(as) no

³⁶ O e-mail que foi encontrado impresso entre os materiais de pesquisa pode ser conferido no Anexo B.

turno inverso ao ensino regular e eram compostos por turmas com alunos(as) de diversos anos-ciclo. Mais adiante, voltarei a falar sobre os projetos que eram desenvolvidos na escola, porque, dentre os que existiam na instituição, o de dança é citado em uma das narrativas docentes.

Dos documentos elencados no Quadro 3, contido no capítulo teórico-metodológico, 20 deles são relacionados a livros adquiridos e/ou orçados para o PAE e três dizem respeito a recursos financeiros do Programa. A questão referente à compra de livros com a verba destinada por meio do PAE é assunto que também surge nas narrativas docentes, demonstrando que o abastecimento da biblioteca é uma questão importante nas atribuições do Programa. As fotos analisadas não mostram registros de livros comprados; mas a menção às obras aparece nos diversos trabalhos expostos, organizados para o dia da culminância do projeto. Pode-se perceber, como já anunciado anteriormente, que as propostas tiveram como motivação as obras escritas pelo(a) autor(a) adotado(a) em questão. Fotos de cartazes com desenhos, pinturas, escritos, produções tridimensionais, fantoches e salas temáticas inspiradas pelas histórias são os enquadramentos que mostram o resultado das atividades pedagógicas e a organização da exposição dos trabalhos realizada pelos(as) professores(as). As propostas que as professoras realizam com seus/suas alunos(as) relacionadas ao PAE teriam a proposição de tornar visível a leitura que foi realizada da obra do(a) escritor(a)?

Percebo que as propostas possuem a intenção de um registro de leitura; seria algo que é feito com aquilo que se lê e que se desdobra em outras linguagens capazes de produzir outras leituras. A mais utilizada é a linguagem visual, que povoa os corredores com as cores e os personagens das histórias lidas e/ou ouvidas.

Nas atividades relacionadas ao PAE, geralmente as professoras dos anos iniciais contam as histórias do(a) autor(a) adotado(a) em aula, devido ao fato de que não se faz a compra de um livro para cada aluno(a). Como, durante o desenvolvimento das atividades relacionadas ao PAE, várias(os) professoras(es) utilizam em suas aulas os livros do(a) autor(a) em questão, as obras ficam com os(as) professores(as) e são manuseadas em aula, circulando apenas na escola. Após a culminância do Programa, esses livros ficam disponíveis para que os(as) alunos(as) possam levá-los para casa por meio do registro de empréstimo na biblioteca.

Durante o tempo em que eu estive na biblioteca, percebi que é comum os(as) alunos(as) dos anos iniciais quererem retirar os livros que as(os) professoras(es)

leram e exploraram nas atividades de aula. Isso é algo que acontece também no que diz respeito ao PAE. É um fato que é sinalizado pela professora Bia.

“Percebi, o pouco tempo que tive na biblioteca, o quanto os alunos, quando tem o Adote, o quanto os alunos retiram os livros daquele autor específico do Adote, então quando chega livro novo, e tal, os alunos fazem questão de tirar, aí chega a ter briga, assim, pra querer os livros do... desse autor.” (Bia, 2020, Q2 40:04).

A narrativa dessa professora explicita que havia também movimentos internos na escola que apontavam discordâncias com relação ao tipo de execução do PAE na escola.

“No terceiro ciclo, até um determinado momento, ã... o professor de geografia trabalhava com o Adote, o professor de... ã... outras disciplinas... filosofia... não só o professor de língua portuguesa trabalhava com o Adote. Depois de um determinado momento, o que aconteceu? A escola foi crescendo muito, começou a chegar gente de diversas, enfim... que não teve... pessoas que não tiveram essa formação, pessoas que não acham isso importante, a gente tem que dizer. Nem todo mundo acha isso importante. Tem pessoas que acham isso talvez uma perda de tempo, enfim... mas a gente sempre teve professores muito presentes com relação a isso [ao desenvolvimento do PAE [...]].” (Bia, 2020, Q2 38:17).

O que se percebe, nesse excerto, é que, quando a escola era menor, antes da construção dos novos prédios e de o atendimento ser expandido para todo o ensino fundamental, era mais fácil obter certa coesão de grupo. Depois, com a ampliação da escola e a atuação de um grupo maior de professores(as), as dissonâncias acabaram ficando mais proeminentes.

Associado à Proposta Político-Pedagógica da escola cidadã da RME de Porto Alegre, o discurso de inclusão também emerge na narrativa desta professora, que destaca a concepção inclusiva de escola pública, que é para todos(as) e que deve acolher indistintamente diferentes condições de existência.

“Mas é isso, uma escola pública, uma escola que é pra todos... uma escola que não exclui ninguém, uma escola que acolhe a todos e todas, ou seja... e eu nunca escolhi ninguém também... pra dança. Nunca escolhi: Ah, não. Tu não vai porque tu não sei o quê, porque tu é gordo, porque tu não... nunca tive... Quer? Tá ali. Vamo lá. Eu já tive aluno cadeirante na oficina de dança, entende? Claro que ele não vai conseguir fazer algumas coisas que os outros fazem... mas e... ele vai dançar, né?! Ele vai apresentar e ele vai tá maravilhoso igual, então... é isso, a gente nunca excluiu ninguém...” (Bia, 2020).

Além da premissa de inclusão, esse enunciado traz a narrativa de uma atividade opcional, de dança, que existia na escola e de que, como a professora Bia destaca, qualquer aluno(a) poderia escolher participar. Era um projeto desenvolvido na escola por essa professora; e se percebe um orgulho dos resultados obtidos, que eram utilizados no momento de culminância do PAE. A existência de projetos como o já citado Quinta em Cordas era uma realidade na escola até a carga horária desses professores ser direcionada exclusivamente para as disciplinas regulares de ensino; e, então, as atividades ofertadas aos(às) alunos(as) da escola no turno inverso deixaram de ser oferecidas pelos(as) próprios(as) docentes.

A partir de 2017, a educação integral passou a ser cada vez mais exclusivamente desenvolvida pelas parcerias público-privadas, de forma que todo o atendimento de integralização passou a ser realizado em uma instituição parceira próxima da escola, chamada ACM (Associação Cristã de Moços), que faz o gerenciamento das atividades desenvolvidas com educadores contratados por eles, com os quais a escola não tem contato. Com essas constatações, percebe-se que o tipo de educação integral que tem se desenvolvido nos últimos anos difere daquele projetado com o Projeto Cidade Escola e o Mais Educação³⁷, porque não acontece a utilização de outros tempos e outros espaços culturais da cidade para a promoção de integralização e aprendizagens diversificadas; limita-se a um turno na escola e a outro turno realizado na instituição parceira.

A culminância do PAE na escola era utilizada para apresentar as coreografias que estavam sendo desenvolvidas no grupo de dança e os repertórios musicais que(as) alunos(as) aprendiam no projeto de música. Nesse atual modelo de educação integral aqui mencionado, porém, fica difícil a utilização de trabalhos desenvolvidos durante a integralização para a apresentação do PAE, em virtude da falta de contato direto com o planejamento e o desenvolvimento dessas atividades. O aproveitamento de repertórios coreográficos ou musicais que estavam sendo desenvolvidos nos projetos pode ser verificado em algumas narrativas docentes e nas fotos selecionadas.

“Às vezes tu tem ideia de alguma coisa, mas tu tem que pegar o que já tem de repertório. O que, por exemplo, o grupo de música tá fazendo, o que o grupo de dança tá fazendo. E daí tu tinha aquele repertório e tu tinha que criar... eu dizia, ó Beth, tem isso, isso e aquilo, ela ia lá e costurava as ideias

³⁷ O Projeto Cidade Escola e o Programa de Educação Integral Mais Educação foram abordados no capítulo de contextualização.

e ia fazendo. Enfim, foram momentos muito intensos, muito bonitos, assim. E era um projeto que poderia ser, como em muitas escolas eram, do autor chegar lá, falar pra meia dúzia de pessoas...” (Bia, 2020, Q1).

A comparação com o que é desenvolvido em outras escolas, percebida no final desse excerto, também surge na narrativa da professora Ive, que salienta o fato de que considera mais importante que os(as) alunos(as) façam a leitura dos livros dos(as) autores(as) adotados(as). Essa professora não se posiciona contra a realização de espetáculos, mas deixa explícito, em sua narrativa, que a leitura literária é a prática que possui mais valor dentre as atividades relacionadas ao PAE.

“Uma vez minha colega falou, (minha amiga é da escola XXX) que a autora foi lá na escola dela e disse assim: seria muito melhor que vocês não tivessem feito nada de diferente, mas que eu soubesse que o aluno leu o livro, do que fazer uma coisa mirabolante e o aluno não leu, o aluno não sabe do que eu tô falando e é isso sabe? Não precisa ter espetáculo contanto que o aluno leia, eu acho que é muito mais gratificante pro autor saber que os alunos conhecem a obra. Claro que é lindo ele ver um espetáculo do jeito que se faz, mas saber que o aluno de fato leu a obra eu acho que é melhor.” (Ive, 2020, Q2 16:52).

Na tentativa de dirimir a afirmação de que as leituras das experiências seriam uma atividade de menor complexidade ou de menor importância do que aquela exigida na decodificação das palavras e frases de textos escritos, sinalizo que, seja qual for a leitura, há a mobilização de diversas capacidades em jogo, que merecem ser desenvolvidas. Assim, há aqueles(as) que, diante de um livro, leem e não atribuem sentido nenhum; da mesma forma, há aqueles(as) que presenciam cenas e possibilidades de experiências sem travar o diálogo que uma leitura demanda para que possa ser, de fato, enriquecedora.

Assim, ainda que a consideração da pluralidade de leituras frente às práticas pedagógicas proporcionadas pelo PAE não seja uma percepção recorrente dentre os sujeitos da pesquisa, considero, especialmente com base nos registros fotográficos, que é uma compreensão a ser explorada, tendo em vista a verificada presença das Artes. Portanto, compreendo que o desenvolvimento do Programa na escola é fomentador de práticas que envolvem múltiplas linguagens e múltiplas possibilidades de leituras.

5.2 Trajetória do PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo

“Eu só sei que vinha um autor e aí quando o autor vem, a gente tem que apresentar alguma coisa pro autor [...]. (Ana, 2020, Q1 2:12).

“Encontro com autores é a primeira coisa que me vem à mente. Depois, é leitura, dinâmica e... espetáculo também né, que a gente ainda tem aquela memória dos espetáculos que faziam na escola.” (Ive, 2020, Q1 1:40).

“[...] se criou um grupo de contadores de histórias, então assim, se conseguiu a partir disso assim, abriu um leque de possibilidades pra se trabalhar com as Artes dentro da escola.” (Ive, 2020, Q1 14:03).

Esses trechos das entrevistas, exercendo a função de epígrafe, adquirem aqui a função de introduzir a constituição da trajetória do PAE na escola pesquisada, norteando alguns dos sentidos delineados. No recorte temporal da pesquisa, o dia da culminância demonstrou ter sido um momento de possibilidades de experiências com as Artes, por conter apresentações de alunos(as) e professores(as) e exposições de trabalhos. A partir dos registros fotográficos, pude perceber a presença de visualidades contidas na elaboração cenográfica do palco, nos figurinos dos(as) alunos(as) e professores(as) e na organização da escola como um espaço expositivo.

A primeira edição do PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo aconteceu em 2004, dois anos após a criação da escola, e o espaço físico da biblioteca sequer existia à época. A primeira professora responsável por esse setor “itinerante” relatou que os livros da biblioteca da escola ficavam num carrinho; e foi ela que, ao participar, naquele ano, de uma reunião da SMED, soube do PAE e então inscreveu a instituição. A verba que a escola receberia através do Programa para aquisição de livros foi citada como motivação para participação da escola, que ainda “*não tinha nada*” (ANA, 2020) por ser recém-inaugurada – havia iniciado suas atividades em 12 de agosto de 2002.

O diálogo com a professora Ana demonstra a dúvida com relação ao primeiro ano do PAE na escola. No início da conversa, houve a sugestão de ter sido em 2003, diante da afirmação da entrevistada de que, quando a escola começou a desenvolver o PAE, este existia há apenas um ano na prefeitura. Agora, essa informação não se confirma, em virtude dos registros localizados e das próprias informações na sequência da entrevista, em que a professora comenta que, depois da escritora Marô Barbieri (evento sem registros fotográficos), a próxima visita recebida foi da ilustradora Laura Castilhos. Essa confusão pode ser em virtude de que, em 2002,

primeiro ano do PAE na RME, o Programa foi realizado como projeto-piloto em apenas algumas escolas da Rede, sendo posteriormente ampliado a todas.

Não foram localizados registros fotográficos da visita da ilustradora Laura Castilhos, referente ao ano de 2005; mas encontrei um livreto que contém a reprodução de alguns trabalhos desenvolvidos pelos(as) alunos(as) a partir das obras da ilustradora, que foi a adotada daquele ano³⁸.

O quadro abaixo traz a sistematização dos(as) autores(as) adotados(as) no recorte temporal da pesquisa e a indicação a respeito das apresentações que foram realizadas no dia de culminância do PAE na escola.

Quadro 5 – Sistematização dos(as) autores(as) adotados(as) e apresentações

Ano	Autores(as) adotados(as)	Apresentação
2004	Marô Barbieri	A caneta falante
2005	Laura Castilhos	Coreografias de duas turmas separadas (C10 e B12) e teatro “Time Papão” de duas turmas juntas (B11 e B13).
2006	Caio Riter	O fusca
2007	Celso Cisto	Mundaréu
2008	Mario Pirata	O circo
2009	Carlos Urbim	Programa de rádio
2010	Julio Emilio Braz e Monika Papescu	Copélia e Acorda o sol, Don Aderbal
2011	Katia Canton e Luiz Antonio Aguiar	Mil e uma noites
2012	Ricardo Silvestrin e Rogerio Andrade Barbosa	Segundo o relatório encontrado, não houve espetáculo por causa da falta de luz na escola no dia da recepção ao autor
2013	Eloí Bocheco	Encenação de uma peça teatral (não foram encontrados registros do nome)
2014	Altair Martins e Celso Cisto	Entre nessa roda
2015	Juremir Machado e Simone Sauressig	Lugares de sonhos
2016	Barbara Catarina e Shirley Souza	O cavaleiro imaginário
2017	Bárbara Catarina e Ricardo Silvestrin	X

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma das atividades que tem se mantido na escola em todas as edições do PAE, nos treze anos que serão abordados na pesquisa, é a exposição de trabalhos no dia da culminância do projeto. Todas as turmas são convidadas a exporem algum trabalho relacionado aos livros do(a) autor(a) adotado(a). Na maioria das vezes, os trabalhos

³⁸ A capa e a apresentação do livreto de 2005, produzido na escola, podem ser conferidas no Anexo C.

são elaborados por ano-ciclo, porque as professoras se organizam em pequenos coletivos para combinar a respeito da realização das atividades com as turmas. Essa organização, geralmente, também acontece na hora de expor esses trabalhos nos espaços da escola. As fotos a que pude ter acesso evidenciam uma variedade de trabalhos realizados e muitas áreas do conhecimento exploradas a partir das obras literárias dos(as) autores(as) adotados(as).

A exposição de trabalhos organizada para o dia da visita do(a) autor(a) à escola embeleza os espaços com cartazes, fantoches, esculturas e outros tipos de trabalhos criativos. Papéis coloridos, TNT (tecido não tecido) e E.V.A. (etil vinil acetato) de diversas formas e cores ocupam os espaços em torno do saguão, onde geralmente são feitas as apresentações. Os trabalhos também são fixados nos corredores; e obtive acesso a registros fotográficos da organização de salas temáticas, que, em várias edições, também fizeram parte das propostas de exposições.

A partir dos registros fotográficos e dos documentos encontrados, percebe-se que as apresentações no dia da recepção do(a) autor(a) foram uma prática realizada no decorrer dos anos, desde a primeira realização do PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo até 2016, exceto em 2012 – de acordo com o relatório desse ano, não foi realizada a apresentação devido a um problema na rede elétrica na escola. Neste recorte temporal, também não houve apresentação no ano de 2017, em que ocorreram mudanças na rotina das escolas da RME, gerando grande descontentamento entre os docentes e desorganização nas instituições (AGUIAR,2019), além dos rumores de término do PAE. De acordo com Ida (2020, Q1 5:45), “[...] chegou um momento que ficou difícil a Câmara continuar, e aí a Câmara se retirou”. Segundo ela, essa ruptura foi ocasionada “[...] porque a Câmara colocava como sendo dela... tanto que eles diziam que era programa da Câmara do Livro em parceria com a prefeitura, meu Deus! E o dinheiro todo nosso. Não houve nunca a possibilidade de término, mas a ruptura [...]”. (Ida, 2020, Q1 6:22).

Com isso, é possível perceber o quanto as mudanças na condução política de programas do governo acabam afetando o funcionamento pedagógico nas escolas. E as mudanças com mais possibilidade de gerar confusão e desorientação são aquelas que são geridas sem a preocupação com a pauta da construção coletiva. Um dos motivos para essa desorganização, justamente, pode ser a falta de diálogo nas ações, em que as mudanças são apenas compartilhadas, e não elaboradas em conjunto.

Organizei, abaixo, uma linha do tempo com uma foto selecionada para representar cada ano de culminância do PAE na escola, considerando os anos dos quais localizei registros fotográficos. Quanto às edições realizadas cujos registros não foram localizados, segundo o relato de Ana (2020), em 2004, as fotos foram tiradas em cima de um filme que já havia sido utilizado; e isso só foi percebido no momento da revelação das fotos, que ficaram ilegíveis.

Imagem 15 – Linha do tempo do diurno



Fonte: Adaptada do arquivo do grupo da escola no Facebook.

Vê-se nas fotos uma seleção de significantes que estão produzindo alguns dos significados os quais conduzem o processo de significação realizado durante a pesquisa. O fato de todas as fotos encontradas serem referentes ao momento de culminância do Projeto na escola apontam que, ainda que nem todas as narrativas apontem para a consideração desses momentos como possibilitadores de leituras, há o compartilhamento de uma atribuição de valor a eles. As imagens produzem sentidos que proporcionam a constituição da trajetória do PAE na escola, em uma atmosfera de valorização de um momento cultural.

Percebem-se cenários pintados, amarrados, pendurados, fixados, de forma a proporcionarem enquadramento do palco – exceto em 2013, em que há alunos(as) desenvolvendo apresentação com figurinos, mas não há cenário: apenas um enfeite como uma saia no entorno do palco, que pode ser percebido em outro registro

fotográfico deste mesmo ano.³⁹ Esse enquadramento proporcionado por cenários ou trabalhos próximos ao palco indica a intenção de proporcionar destaque ao palco, chamando a atenção do público para o que ali vai acontecer.

Nas edições em que ocorreram apresentações no dia da culminância do PAE, os(as) alunos(as) não estão apenas na plateia: pisam no palco e assumem personagens. Esse movimento pode ser destacado como um momento único, que não acontece a qualquer hora. É pisar no palco para realizar uma atuação específica, com uma vestimenta específica, com um cenário elaborado para esse momento, com uma plateia observando o desenvolvimento dessa atuação. É toda uma composição significativa que proporciona certo status. Não se trata de um momento qualquer, como as brincadeiras que os(as) alunos(as) fazem em cima do palco durante o recreio, por exemplo. Trata-se do momento que encerra um período antecedido por ensaios, produções de cartazes e elaboração de figurino; isso pode proporcionar aos(as) alunos(as) envolvidos(as) nesse momento a consumação de uma experiência singular potencialmente estética, porque envolve percepções que podem provocar o aguçamento dos sentidos. Para citar dois dos sentidos envolvidos nessa culminância que possuem potencial estético possível de ser explorado – tanto por aqueles que se apresentam quanto por aqueles que assistem –, menciono a visão, que pode ser estimulada por meio de texturas, cores e formas de cartazes e figurinos; e a audição, por meio da musicalidade preparada para o momento. São elementos que fazem parte de informações estéticas e culminam em conhecimentos culturais, os quais considero importantes de serem compartilhados.

A montagem a seguir destaca a culminância do projeto com o momento da visita do(a) escritor(a) à escola, nas edições destinadas à EJA – em alguns anos, como em 2010 e 2016, foi incluído o terceiro ciclo. O que pode ser percebido, no decorrer dos anos de PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo, é que, na maioria das vezes, a EJA não teve a visita de um(a) escritor(a) específico à faixa etária, tampouco um horário de acordo com o turno de funcionamento dessa modalidade de ensino na escola.

³⁹ Os registros fotográficos utilizados na pesquisa podem ser consultados no Apêndice D.

Imagem 16 – Linha do tempo da EJA



Fonte: Adaptado do arquivo do grupo da escola no Facebook.

A imagem de 2010 foi produzida a partir do registro de vídeo encontrado dessa edição; e nela se percebe que o espetáculo daquele ano, que agregou alunos(as) do terceiro ciclo, contando com uma cuidadosa produção de figurinos. Na segunda foto desta montagem, é possível perceber que o mesmo espetáculo foi realizado de dia e à noite. No registro fotográfico de 2012, o escritor Ricardo Silvestrin está em pé, conversando com o grupo de alunos(as) da EJA no espaço da biblioteca da escola. A quarta e quinta fotos exibem, respectivamente, o escritor Altair Martins e a contadora de histórias Bárbara Catarina; e o registro de 2015 mostra a sala de vídeo da escola, com painéis e um gazebo organizados de forma a proporcionar um ambiente temático. Nesta foto, a diretora, a bibliotecária e uma professora aparecem em pé, provavelmente no momento que antecedeu a conversa com o autor Juremir Machado, que está sentado na primeira fileira de cadeiras.

Dessas fotos apresentadas, a edição de 2010, que teve o espetáculo intitulado “Copélia”, é a culminância mais comentada entre as professoras da escola. Em torno desse espetáculo, constituiu-se uma narrativa de superação e dedicação, que visa expor um discurso de que a escola pública, mesmo com suas mazelas, consegue destacar sua primazia.

Que a escola desativa, temporariamente, o tempo comum também significa que ela desempenha um papel específico na questão da (des)igualdade social. A este respeito, talvez nenhuma outra visão sobre a escola tenha

atraído mais análise científica do que a afirmação tantas vezes repetida de que a escola não faz nada mais do que perpetuar -e talvez até mesmo fortalecer- as desigualdades sociais existentes. De fato, desde os anos 1960, estudo após estudo tem sido publicado “provando” que a escola reproduz as desigualdades [...]. Nesse sentido, torna-se difícil refutar a acusação de corrupção e consolidação do poder. Em nossa opinião, isso é uma deturpação; a alegação de que a escola reproduz as desigualdades sociais perverte e deturpa o conceito de escola como tal. Na verdade, talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 67, 68).

Se essa igualdade é fictícia, é assunto que aqui deixo pendente de ser explorado; basta-me, por enquanto, concordar com Masschelein e Simons (2018), sinalizando a defesa da escola – senão como território capaz dessa igualdade de acesso aos conhecimentos socialmente constituídos, ao menos como território dedicado à tentativa de igualdade.

5.3 Políticas Públicas de Incentivo à Leitura e o Contexto

“[...] quando tu vê isso, a importância disso nas escolas, na formação do cidadão [...] um país que não tem uma política de leitura não vai adiante, em nada, em nada”. (Ida, 2020, Q7 30:23).

“É com a verba do Adote que a gente consegue reformar o acervo da biblioteca [...]”. (Ive, 2020, Q5 26:03).

A dupla epígrafe introduz uma questão que considero relevante dentre os discursos docentes: o reconhecimento da importância de uma política pública no contexto em que se insere a pesquisa. O PAE, enquanto programa integrante das políticas públicas de leitura da RME, é considerado pelos sujeitos da pesquisa um programa eficaz, especialmente no que diz respeito ao direcionamento de verbas para aquisição de livros de literatura, originais e de qualidade. Complementando essa compreensão, a análise dos outros materiais demonstra que essa política pública acaba disponibilizando para a comunidade escolar em questão o acesso, não apenas à prática de leitura literária, mas a um tipo de experiência cultural envolvendo as Artes que estes sujeitos não teriam em outros lugares em suas relações sociais habituais.

A menção de oportunizar o acesso também para a linguagem em outros suportes, considerando as Artes e a cultura, pode ser verificada dentre os objetivos das políticas de leitura da RME. No portal oficial da prefeitura, o objetivo citado envolve: fomentar ações de leitura no âmbito das Bibliotecas Escolares, visando consolidar a leitura como uma prática social, e “[...] garantir à comunidade escolar o

direito de acesso aos livros e outros suportes, como objetos portadores da linguagem, do patrimônio histórico, artístico e cultural e do conhecimento universal.” (PORTO ALEGRE, [2020a?]).

No folheto sem data, encontrado junto com os materiais de pesquisa, é possível verificar outros objetivos:

Imagem 17 – Objetivos do PAE em folheto sem data

Dentre os objetivos do Programa, encontram-se:

- Potencializar o conhecimento do conjunto das obras literárias dos escritores e ilustradores a ser definido pela CRL a partir da elaboração e realização, por parte das escolas que aderirem ao Programa, de um projeto pedagógico, envolvendo a comunidade escolar e a comunidade do entorno.
- Proporcionar uma interlocução sistemática pessoal e/ou virtual entre o escritor/ilustrador e a comunidade escolar.
- Viabilizar o encontro entre os escritores/ilustradores adotados e a comunidade escolar, preferencialmente entre os meses de agosto a novembro.



- Realizar encontros sistemáticos de formação continuada, pela SMED e CRL, para a qualificação dos projetos a serem implementados nas escolas envolvidas.
- Viabilizar a aquisição, pelas escolas que aderirem ao Programa, de livros dos escritores e ilustradores adotados, para que seja promovida sua leitura prévia, de modo a garantir significativos resultados do trabalho proposto.
- Realizar encontros sistemáticos de avaliação do Programa, envolvendo os coordenadores do Programa nas escolas, SMED e CRL.



Fonte: Porto Alegre ([200-?]).

A sinalização das condições sociais presentes no contexto escolar permeia a narrativa da professora Bia, com considerações a respeito da importância da escola e do PAE para garantir o direito ao acesso aos livros e a outras linguagens que os(as) alunos(as) da escola não teriam em outros lugares. Selecionei alguns trechos em que o contexto surge nas narrativas. É possível verificar que há outros excertos em que a influência do contexto se faz presente; no entanto, estes serão explorados

no próximo subcapítulo, porque são comentários que também envolvem a percepção de bons resultados e, por isso, serão explorados a partir da significação relacionada à qualidade do Programa.

“[...] especialmente uma escola pública como a nossa, que os alunos não têm acesso a uma série de coisas.” (Bia, 2020, Q1 24:35). “[...] algumas questões de acesso, de dificuldade, que claro que o aluno de periferia vai ter maior dificuldade, pra ter acesso se a escola não tiver incentivando, por isso a importância desse tipo de programa [...].” (Bia, 2020, Q4 48:56). “[...] [depois de um comentário sobre o IDEB] [...] claro, nossos índices não são os melhores, mas se a gente for olhar... também toda uma questão... muito forte, econômica e social que tá pautando ali a vida cotidiana dos nossos alunos, né...” (Bia, 2020, Q2 45:46).

O discurso sobre a importância desse tipo de programa, que é o fio condutor deste capítulo, está bastante relacionado a esse contexto econômico e social. Observando os valores envolvidos nos 14 orçamentos e a solicitação de pedidos em livrarias, não é difícil compreender por que a compra de livros não é um hábito difundido nas periferias. O baixo poder aquisitivo e as condições de emprego e renda cada vez mais inexistentes dos(as) moradores(as) da periferia não permitem, afinal, o desenvolvimento de um hábito de comprar livros. Percebe-se, assim, que a possibilidade mais direta a curto prazo de acesso a livros é realmente por meio da implementação de políticas públicas que possuam direcionamento de verbas para isso. Esse investimento social, além de garantir a difusão da prática de leitura e a igualdade de acesso a essa prática, também movimenta a cadeia produtiva do livro na cidade, como já foi sinalizado anteriormente neste estudo.

A respeito de políticas públicas de incentivo à leitura, Cordeiro (2018) constata, por meio de análises de ações governamentais com o foco na propagação da leitura, que a literatura no ambiente escolar, no Brasil, entra na pauta das políticas públicas na década de 1980, tardiamente; e é pouco substancial, tendo em vista um país em desenvolvimento que “[...] tem na leitura e na educação uma das principais ferramentas para a construção de sujeitos críticos e participativos socialmente.” (CORDEIRO, 2018, p. 1492). De acordo com Cordeiro (2018), a principal política brasileira de fomento à leitura no Brasil, o PNBE, teve início em 1997 e atravessou três governos – Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma –; mas o que poderia ter sido consolidado como uma política de estado foi extinto em 2017 (CORDEIRO, 2028), deixando as escolas de todo o país sem reabastecimento de literatura para suas

bibliotecas, ao nível federal. Isso reforça a importância das políticas públicas municipais como o PAE para garantir a renovação de acervo nas escolas, bem como o fomento à leitura e à cadeia produtiva do livro. A constatação do incipiente, recente e descontinuado fomento à leitura, por meio de políticas públicas constituídas ao nível federal, incide na maneira de compreender a presença do PAE ao nível municipal, porque corrobora a compreensão da sua relevância.

A nova edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, publicada em 2020, aponta para “[...] uma redução de 4,6 milhões no número de leitores no Brasil entre os anos de 2016 e 2019” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020); e isso, segundo a análise feita por José Castilho Marques Neto para o Instituto Pró-Livro (2020), é repercussão de “uma série de medidas tomadas entre os anos de 2016 e 2020 que impactaram negativamente” o número de leitores no Brasil. Medidas como:

[...] extinção do Ministério da Cultura, Diretoria do Livro e Leitura rebaixada como Departamento e a não execução de programas relevantes de fomento à leitura. “Do lado da Educação, nós temos o MEC numa paralisia na área educacional, não há iniciativas de incentivo à leitura e a primeira que surge é de fato uma experiência que está sendo criticada por quem tem estatura para criticar, ou seja, um programa absolutamente avesso ao Plano de Livro e Leitura”, diz Castilho. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020).

Esse programa absolutamente avesso ao Plano do Livro e da Leitura, citado por Castilho, é o Programa “Conta pra mim”, lançado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2019 e regulado pela Portaria MEC nº 421, de 2020. Trata-se de um programa que, de acordo com site institucional, tem como público-alvo as famílias brasileiras, indicando “[...] prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica.” (BRASIL, 2020b). Porém, com uma coleção de histórias em formato digital, esse programa pode justamente deixar de atender ao grupo a que é destinado, porque o acesso à internet ou a equipamentos eletrônicos não é algo recorrente para a população de vulnerabilidade socioeconômica do nosso país.

Difícil não constatar que o programa, por ser em formato digital, acaba não cumprindo seu papel, não atingindo, assim, o objetivo anunciado pelo MEC em 2019. A respeito do uso do formato digital para o incentivo à leitura, na esfera municipal, posso mencionar a plataforma Elefante Letrado, que faz parte das políticas de leitura da Rede Municipal de Educação. O uso dessa plataforma pelos(as) alunos(as) requer equipamentos eletrônicos como tablets para que as crianças possam acessar o conteúdo de leitura. Em 2018, a prefeitura encaminhou 29 tablets usados para a

E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo; “[...] os equipamentos foram emprestados pelas empresas Positivo e Multilaser por tempo indeterminado para uso em aula das plataformas Google for Education, Khan Academy, Dragon Learning e Elefante Letrado”. (LINDEBAUM, 2018). No entanto, os relatos das professoras que já utilizaram esses equipamentos na escola indicam que eles não funcionam adequadamente e precisam estar conectados na tomada o tempo todo, o que dificulta o uso. Perguntada sobre o funcionamento do Elefante Letrado, Ida indica que a prefeitura não tem custo com isso.

“Nós recebemos 40 tablets e depois mais outros também que estão indo pras escolas e assim, tem crianças que em um ano estão lendo mais que 60 livros. Isso assim, foi uma loucura, né?! Que claro, vai ali no tablet, tem um monte de livros ali, então isso foi importante, primeiro no Ildo Meneghetti e agora parece que Ana Íris, enfim, algumas outras escolas estão também participando. O Elefante Letrado, extremamente importante também. Que mostra também um outro suporte do livro né...” (Ida, 2020, Q4 27:53).

Vale aqui apenas mencionar que a maneira utilizada pela plataforma para computar a leitura realizada é as folhas do livro terem sido folheadas digitalmente, de acordo com tempo que se levaria para ler cada página, o que não garante que os(as) alunos(as) tenham de fato realizado as leituras. Quando eles(as) vão à biblioteca da escola retirar livros para levar emprestado para casa, também não há a garantia de que haverá leitura, de que de fato aquele(a) aluno(a) vai se dedicar a ler todas as páginas do livro; no entanto, essa circulação na biblioteca e o manuseio do livro físico proporcionam, além do incentivo à leitura, o compartilhamento da valorização do livro enquanto objeto de cultura e de conhecimento.

A idealizadora da Plataforma Elefante Letrado Scheila Vontobel, ao ser perguntada, em entrevista na TV Câmara, sobre seus hábitos de leitura na escola, declara que não era uma leitora assídua. (TRAJETÓRIAS..., 2019). No entanto, nesta mesma entrevista, é possível identificar a forte presença do discurso pautado na valorização da leitura e no quanto é importante que ela seja incentivada desde a infância. Há duas questões que podem ser mencionadas aqui: primeiro, o quanto a valorização da leitura é um discurso socialmente compartilhado, mesmo entre aqueles que se percebem como não leitores; e, segundo, que o fato de a entrevistada não ter sido uma leitora assídua não modificou sua condição social.

Considero essa última questão interessante para mencionar que, dentre as coisas não ditas, dentre aquilo que parece não poder ser dito, está a afirmação de que a leitura, sozinha, não fará diferença no sucesso ou fracasso na vida de ninguém, ainda que ela possa ser positiva para o compartilhamento de saberes e para formação subjetiva, social e cultural. A identificação desta questão compõe aquilo que não é dito pelos sujeitos da pesquisa e que deve ser considerado tanto quanto aquilo que é dito, porque, muitas vezes, é o que sustenta aquilo que se deve dizer.

[...] numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso, constitui-se numa via possível, mesmo que preliminar e genérica, de identificação de elementos a partir dos quais poderão se desenvolver os procedimentos de análise do corpus. (PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 827).

A identificação deste não dito no *corpus* analisado demonstra que o compartilhamento da importância da leitura é a via aceitável, mesmo que a melhora de vida possa não ter relação com esse hábito cultural. Assim, o que é possível perceber é que não se diz que as desigualdades das classes sociais não possuem relação com os hábitos de leitura literária. Com isso, há dois discursos que se nutrem: um relacionado à responsabilização de cada um pelo seu sucesso na vida, e outro vinculado ao utilitarismo, que incentiva a aplicabilidade da leitura para a obtenção desse sucesso. Os resultados, já mencionados no capítulo anterior, da 4ª edição do Retratos da Leitura no Brasil podem ser uma expressão do quanto acontece o compartilhamento desses discursos entre as pessoas das classes mais baixas.

A respeito da declaração de Scheila Vontobel (TRAJETÓRIAS..., 2019), é possível considerar que, ainda que ela não tenha sido uma leitora (de livros) assídua quando pequena, provavelmente, devido à sua posição social, teve disponíveis outras diversas possibilidades de leituras e experiências culturais. Ida (2020) afirma que a intenção jamais foi que o Elefante Letrado substituísse o PAE; mas, em 2017, as escolas da Rede Municipal de Educação receberam dois anúncios concomitantes: a divulgação da parceria com a iniciativa privada para o uso dessa plataforma digital de leitura e o cancelamento de compras de livros para o PAE.

O Adote um Escritor passou os últimos 10 anos entregando de R\$ 4 mil a R\$ 9 mil para que cada escola comprasse livros, renovasse e qualificasse o acervo. Chegamos à conclusão de que esse recurso já é suficiente para termos uma política de leitura com uma nova perspectiva. Até porque, se analisarmos os números, a maioria dos alunos da rede municipal pública não

tem proficiência em português – diz Maria Cláudia, citando os números apresentados pela administração municipal de que apenas 39% dos alunos dos anos iniciais e 23% dos alunos de séries finais são proficientes na disciplina. (MOREIRA, 2018).

Essas questões geraram grande repercussão e mobilização da sociedade civil, o que deu origem, em 2017, ao movimento “Sou Adote”, organizado por Associação Gaúcha de Escritores (AGES), Frente Parlamentar de Incentivo à Leitura, Câmara Rio-Grandense do Livro, Clube dos Editores e Associação dos Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEILIJ). O relato dado pela diretora pedagógica da SMED para a reportagem de Moreira (2018), que vincula a negação da verba para compra de livros à baixa proficiência dos(as) alunos(as) da RME no resultado obtido por uma das avaliações externas realizadas, está alinhado ao posicionamento da gestão 2017-2020 em prol do corte de investimentos no PAE. Essa diminuição de investimento no Programa pode ser percebida na comparação dos valores das dotações orçamentárias a que obtive acesso, anteriores e posteriores a 2017. A questão relacionada às notas aparece na entrevista com Ida, que menciona o problema da RME com relação ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Isso demonstra o quanto o assunto referente a algum tipo de mensuração estava presente nas pautas internas da SMED. Por isso, exploro as questões relacionadas à qualidade e à mensuração do Programa no próximo subcapítulo.

5.4 Qualidade e Mensuração do PAE

“[...] o que que nós temos de desafio? Nós temos de desafio o seguinte: o fato de que nós temos um problema no IDEB que é notório. Como que a gente tem um programa com tanto recurso, com tanta coisa, e a gente não consegue chegar... atingindo na rede municipal, o IDEB? Então, qual é a falta? O que tá acontecendo nessa conexão entre isso e por exemplo o aprendizado efetivamente, né... então é um desafio que se tem...” (Ida, 2020, Q2 18:56).

A narrativa de Ida, iniciando esta parte que se dedica a explorar o discurso relacionado a qualidade e mensuração do PAE, expõe o que se percebe como uma grande preocupação da gestão 2017-2020: os resultados do IDEB. Muito utilizado para fazer referência à qualidade da educação, o IDEB, criado em 2007, é um indicador nacional de monitoramento que utiliza avaliações de larga escala. A composição do resultado do IDEB é calculada a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Desta

composição, a parte referente ao rendimento escolar é calculada considerando as manutenções por infrequência; e, portanto, a evasão escolar é um dado que precisa ser levado em conta porque influenciam os resultados indicados por esse índice.

Os dados de evasão escolar na RME de Porto Alegre, extraídos do estudo de Azevedo (2000), podem ser consultados na tabela abaixo. É possível perceber que houve significativa diminuição após 1995, não casualmente quando se deu o início da implementação das mudanças na concepção de educação na rede municipal de ensino, tendo como foco a inclusão e a garantia de permanência dos(as) alunos(as). A estrutura pensada para a Rede, com laboratório de aprendizagem, sala de integração e recursos, projetos de integralização etc., também pode ter seus méritos sobre esses índices. Essa estrutura ajuda no atendimento dos(as) alunos(as), na tentativa de garantir a inclusão de todos(as); auxilia no desenvolvimento de uma autoestima relacionada à escola e às atividades que nela se desenvolvem.

Tabela 2 – Percentual de evasão do Ensino Fundamental na RME, 1987 a 1999

Ano	Taxa de evasão (%)
1987	9,40
1988	7,01
1989	9,02
1990	7,11
1991	7,14
1992	5,25
1993	5,41
1994	5,68
1995	5,21
1996	5,02
1997	2,43
1998	0,97
1999	1,46

Fonte: Azevedo (2000).

Como está sendo indicado acima, em 1987, a evasão escolar atingia o patamar de 9,4%; e, no decorrer dos anos, houve uma enorme diminuição, chegando em 0,97% no ano de 1998. A atenção à evasão se mantém; e, em 2014, de acordo com a divulgação no portal oficial da prefeitura (STEFANELLO, 2015), o percentual foi de 0,1%. Porém, se a permanência dos alunos e alunas na escola é um objetivo que foi sendo alcançado, a RME ainda tem de lidar com altos índices de infrequência, que, também em 2014, por exemplo, foram de 8,66%, segundo o Documento Referencial da Diretoria Pedagógica (PORTO ALEGRE, 2015). Caso a pretensão seja superar o

notório problema com a nota do IDEB abaixo da meta esperada, mencionado por Ida (2020), a busca pela diminuição da infrequência é um passo que ainda precisa ser dado, pois, como já sinalizado, o cálculo das manutenções por infrequência faz parte do resultado obtido no IDEB.

Entendo que nenhuma área do conhecimento deve ficar de fora quando o assunto é qualidade da educação. Por isso, um dos motivos que me leva a levantar tensionamentos referentes ao IDEB é o fato de que os exames aplicados pelo INEP possuem a preocupação de medir duas áreas do conhecimento: português e matemática. Esta problematização não tem como intenção cogitar que as avaliações em larga escala se estendam a todas as áreas do conhecimento, mas sim anunciar que a composição do índice não é um reflexo fidedigno de uma mensuração de qualidade da educação. Para além dos resultados educacionais de português e de matemática, a educação envolve muitas outras áreas do conhecimento e é possuidora de um caráter amplo e complexo que compreendo como não mensurável.

Essa compreensão faz com que eu receie que a elevação dos resultados em testes padronizados pode não ser o bastante para um verdadeiro aumento na qualidade da educação. Muito pelo contrário, concordo com a abordagem realizada por Freitas (2012), segundo a qual os testes padronizados sugerem a ratificação do currículo básico mínimo, em que a tendência é um estreitamento curricular. Ele anuncia que a busca pelo aumento do rendimento em duas disciplinas faz com que as escolas acabem dando atenção privilegiada a apenas àquilo que é cobrado nas avaliações; e, assim, a consequência seria o esquecimento de “[...] outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura” (FREITAS, 2012, p. 389), que são conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento humano.

Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (FREITAS, 2012, p. 389).

Considero relevante que o foco na busca por qualidade possa ser a melhoria da educação, e não apenas melhoria das notas dos índices, porque responder corretamente às questões de uma prova não é o suficiente para expressar a garantia de uma educação de qualidade. Portanto, melhorar a educação e aumentar os índices

não são a mesma coisa; e ainda: o sucesso ou o fracasso escolar de nossos alunos e alunas não são fruto desvinculado de um contexto maior, que muitas vezes extrapola os muros da escola. O próprio conceito de fracasso escolar pode ser questionado se levarmos em consideração as particularidades de cada contexto analisado.

Pesquisas e estudos do campo educacional⁴⁰ evidenciam o peso de variáveis como capital econômico, social e cultural (das famílias e dos alunos) na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes. De modo geral, pode-se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, entre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14).

Estas questões trazidas por Freitas (2014) e Dourado (2007) contribuem para problematizar não só a importância que a gestão 2017-2020 tem sinalizado para a mensuração qualitativa da proficiência dos(as) alunos(as) em apenas duas áreas do conhecimento, por meio das avaliações em larga escala, mas também a consideração do contexto pesquisado. Afinal, as alunas e os alunos da escola pesquisada não são “[...] seres simplesmente determinados, nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero [...]” (FREIRE, 2014c, p. 97), o que impõe a essa pesquisa uma consideração de uma vasta gama de relações para tratar dos discursos relativos à qualidade do PAE.

Assim, tendo em vista o contexto já delineado nesse estudo, não há como deixar de considerar outras variantes que podem exercer influência na aquisição do conhecimento formal escolar. As fragilidades existentes na aquisição do conhecimento de português e de matemática, caso se considere a nota 4,4 que a E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo obteve no último IDEB (INEP, 2019), por exemplo, devem ser exploradas com seriedade e responsabilidade para garantir a ampliação de possibilidades formativas, sem as diminuir.

Se existe a pretensão de que os(as) alunos(as) desenvolvam o interesse pelas leituras e habilidades leitoras, a meu ver, é lógico que se deva continuar a disponibilizar livros e possibilidades diversas de leituras, ainda que números de testagem de proficiência não sejam o esperado. Pode ser preciso investigar outros

⁴⁰ Os autores citam UNESCO (2002), Banco Mundial (2002), Inep (2004), Bourdieu (1998, 1975) e Pacheco (2004).

impeditivos no desenvolvimento da esperada habilidade leitora; mas isso não pode penalizar investimentos consolidados, como é o caso da existência de políticas de leitura que garantem o acesso a livros.

O que pode estar à espreita é justamente o contrário de uma garantia de acesso ao livro e à leitura, quando se cogita encerrar o que garante tentativas de democratização de acesso ao livro porque não há bons leitores(as), como verificado na reportagem de Moreira (2018). Percebe-se, nesse discurso, que não há a negação da importância do incentivo à leitura. Esse ato, como hábito cultural burguês, passou a ser amplamente difundido e compartilhado socialmente, tornando-se uma consolidação de um ganho civilizatório. Por isso, se há grande dificuldade em negar sua importância, já tão consolidada, o que se percebe é uma tentativa de vinculação desse incentivo à leitura a uma serventia, como vinculá-la ao aumento das notas de proficiência, por exemplo. A tentativa de relacionar as aprendizagens à utilidade estaria atrelada à expansão do funcionamento de uma lógica dominante presente nas leis do mercado, que são pautadas no lucro?

Contrariamente ao que pretendem nos ensinar as leis dominantes do mercado e do comércio, a essência da cultura está baseada exclusivamente na gratuidade [...] o estudo é antes de mais nada aquisição de conhecimentos que, livres de qualquer vínculo utilitarista, nos fazem crescer e os tornam mais autônomos. E justo a experiência do aparentemente inútil e a aquisição de um bem, não imediatamente quantificáveis, revelam-se “investimentos” cujos “lucros” virão à luz ao longo prazo. (ORDINE, 2016, p. 108).

Ordine (2016) destaca a importância da preparação profissional na educação, mas reitera que a tarefa da educação não pode ser reduzida a isso. Sua posição, com a qual eu concordo, é que, se a dimensão pedagógica não for desvinculada de qualquer forma de utilitarismo, fica cada vez mais difícil conseguir “[...] imaginar cidadãos responsáveis, capazes de abandonar o próprio egoísmo para abraçar o bem comum, expressar solidariedade, defender a tolerância, reivindicar a liberdade, proteger a natureza, defender a justiça...” (ORDINE, 2016, p. 109). Eu ainda daria seguimento a essa lista incluindo a capacidade de produzir sentidos com as artes e a dedicação às leituras. Numa sociedade que supervaloriza o útil, não sobrariam muitos, afinal, que dedicassem o tempo e a atenção necessários para ter uma experiência, nos termos de Larrosa (2015), frente a uma imagem, situação ou obra de arte. As leituras como ato

dialógico, que envolvem produção de sentidos e que possibilitam um tipo de experiência singular, demandam um envolvimento que se nutre com tempo e com empenho distintos daquele envolvimento diante de um ato puramente decodificador.

Interessante destacar que, ainda que a valorização das linguagens artísticas não seja uma compreensão amplamente compartilhada, há a menção das Artes com uma conotação positiva. Isso demonstra que o prazer estético é valorizado como algo importante, mesmo que ainda seja desvinculado das possibilidades de leituras. Seria a atuação de um senso comum das Artes apenas como entretenimento e não como conhecimento? A consolidação da valorização da leitura literária, e a não consolidação da valorização das Artes como leitura, demonstra, a meu ver, o quanto ainda é necessário promover discussões relacionadas ao campo das Artes na educação, mesmo em uma rede que precursoramente⁴¹ possui profissionais especializados atuando nas áreas do conhecimento relacionadas às Artes desde a primeira etapa da educação básica.

Destaco alguns trechos em que é possível perceber que as Artes permeiam as narrativas em alusões a cenários, exposições, música e dança: *“Guria, eu nunca vi como deu tão certo aquilo. Foi sensacional, a gente pintou o cenário (a Nara de artes, que era professora de artes) pintou o cenário [...]”*. (Ana, 2020, 4:37 Q1). *“No primeiro ano só teve a visita da autora, nem sei se teve exposição de trabalho dela -no primeiro ano, depois começou a ter exposição de trabalho, isso eu me lembro, aí começou a ter música e outras coisas além...”* (Ana, 2020, Q5 21:10).

“[...] que a educação não só diz... não só diz das notas, não só diz... dos conceitos, não só diz da tua capacidade de interpretar um texto ou de resolver um problema matemático ou de, enfim... mas diz também da tua forma de lidar com o mundo, de lidar com o outro, de lidar com as coisas do mundo, né. E eu acho que o Adote tem essa força, tem essa potência, justamente por trazer o autor, por trazer a literatura, mas também por trazer outras artes, né, que eu acho fundamental”. (Bia, 2020, 41:53 Q2).

No que tange à qualidade e à mensuração, é preciso dizer que os sentidos do PAE que aqui estão sendo traçados estão permeados por possibilidades de produção de sentido com as Artes, senão impossível, ao menos difícil de serem consideradas utilizando-se alguma medida quantitativa. No entanto, isso não significa a não percepção de qualidade.

⁴¹ Abordo a inclusão das Artes no currículo da RME no subcapítulo “Notas sobre as Artes”.

“[...] porque eu sempre acreditei muito na importância disso pra... pro aluno porque quando a gente tá em escola... claro que... a matemática, o português, tudo é importante, mas... [...], tu poder trabalhar com várias linguagens, tu poder trabalhar com várias formas de expressão, isso é fundamental assim... não só pela questão estética, da coisa em si... que eu gosto muito, claro que sim, mas também pela questão da autoestima, assim, de tu construir, e não é só uma questão de autoestima individual, de colocar o sujeito numa posição de: ah, eu consigo fazer. Mas colocar uma autoestima que eu chamo de um grupo, de um coletivo.” (Bia, 2020, Q1 24:35).

Dentre os resultados positivos mencionados nesses excertos, destaco a possibilidade de elevação da autoestima, que se vincula ao sentimento de orgulho com aquilo que é desenvolvido no espaço escolar. A autoestima, nesse sentido, pode inclusive contribuir para a possibilidade do aumento de chances de permanência dos(as) alunos(as) na escola. Afinal, quanto mais a escola for um espaço cultural, ativo e atrativo, onde existe movimento, dança, música, arte, mais fácil provavelmente será combater a evasão, que, como foi verificado por meio do estudo de Azevedo (2000), em um passado não tão distante, possuía índices preocupantes.

A percepção a respeito da importância da leitura literária é compartilhada em todas as narrativas docentes, o que demonstra a consolidação da leitura, no contexto escolar, como um hábito que deve ser incentivado. Portanto, é possível perceber que o discurso da valoração da leitura literária está presente no ambiente escolar: *“Eles vinham bastante [na biblioteca], tiravam bastante livros, não só do autor... os pequenos ao menos sim, os grandes não vinham muito na biblioteca.” (Ana, 2020, Q3 10:12).*

“Percebi, o pouco tempo que tive na biblioteca, o quanto os alunos, quando tem o Adote, o quanto os alunos tiram os livros daquele autor específico do Adote, então quando chega livro novo, e tal, os alunos fazem questão de tirar, aí chega a ter briga, assim, pra querer os livros do... desse autor.” (Bia, 2020, 39:53 Q2).

Em todas as entrevistas, é possível verificar uma percepção de qualidade relacionada a bons resultados envolvendo o Programa, de forma a considerar que “nota alta não é sinônimo de qualidade da educação” (FREITAS, 2012, p. 390), e que a qualidade daquilo que tem sido feito na escola não é algo plenamente mensurável. Além disso, há uma vasta gama de questões e dimensões a serem consideradas quando se trata de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o que sinalizo como sentidos referentes à qualidade do PAE envolve resultados considerados positivos, tendo em vista a qualidade da educação como:

[...] um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Além disso, tanto no site da PMPA quanto no folheto sobre o PAE, produzido quando ainda havia a parceria com a CRL, nota-se que, dentre os objetivos das políticas de leitura da RME, não há associação com a obtenção de alguma contrapartida vinculada a algum tipo de avaliação de proficiência. No folheto, explorado no subcapítulo anterior, é possível verificar apenas a intenção de “[...] garantir significativos resultados do trabalho proposto.” (PORTO ALEGRE, [200-?]). Considerando esses termos, os significativos resultados podem ser alcançados, ainda que não haja a capacidade de mensuração das possibilidades de leituras, vivências e experiências, por exemplo. Na narrativa da professora Bia, percebe-se que o resultado obtido com o PAE pode estar na esfera das possibilidades de experiências: “[...] é um marco que não é só naquele momento, aquele aluno, né... ele leva pra vida isso.” (Bia, 2020, Q2 41:07).

“E quando se apresentava para o autor e o autor ia conversar com as pessoas, vinha os alunos, vinham os pais, a comunidade participava, ã... isso aí dava uma outra magnitude pra aquilo, tanto é que os alunos não esqueciam, né... passava anos e tu falava em determinada obra literária e eles diziam assim: ah esse aqui é do fulano quando ele veio aqui... e os alunos lembravam das apresentações, daí as vezes eles se referiam: Ah! Lembra que eu fiz tal personagem...” (Bia, 2020, Q1 34:51).

A garantia de direitos, de acesso e compartilhamento de artefatos culturais pode não ser o suficiente para ditar a qualidade de um programa? O que tem sido propagado pela gestão 2017-2020 seria o direcionamento de uma narrativa segundo a qual apenas a garantia de acesso já não basta. Considero compreensível que se pretenda ampliar resultados com os direitos que já têm sido garantidos; mas o que se espreita, no fim, é a ameaça de diminuição desses direitos, com a justificativa de que não se atingiram os resultados que se tem almejado. É como se o prato de comida que se está ofertando fosse retirado porque ele não foi capaz de acabar com a fome daqueles em situação de extrema pobreza. Se algo precisa ser feito para melhorar a proficiência dos(as) alunos(as) da escola pública, é algo que envolve fazer mais, e

não retirar, diminuir ou cercear o que já se tem. Concordo com Ordine (2016, p. 111), ao mencionar que é justamente quando uma crise sufoca uma nação que “[...] é necessário duplicar os recursos destinados ao saber e à formação dos jovens, para evitar que a sociedade caia no abismo da ignorância”.

Contudo, infelizmente não é isso que temos visto acontecer diante das crises econômicas que acometem o país, que são utilizadas como justificativa para a diminuição de investimento na área da educação, como o congelamento de gastos públicos determinado pela PEC 241/2016 e pela Emenda Constitucional 95/2016; o contingenciamento determinado pelo MEC e a descontinuidade de projetos como o PDDE, em 2019; além da redução do número de bolsas permanentes “[...] de 77.629 para 69.508, uma perda de 8.121 cotas permanentes (10,4%)” (CARVALHO; GONÇALVES, 2020), efetivada pela Portaria nº 34, publicada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 9 de março de 2020.

Victor Hugo fustiga uma classe política obtusa e míope que, acreditando poupar dinheiro, programa a dissolução cultural do país, matando toda forma de excelência: Os senhores incorreram num erro lamentável; acreditam fazer uma economia de dinheiro, mas o que fazem é uma economia de glória. (ORDINE, 2016, p. 113).

O comentário que Ordine atribui a Victor Hugo sinaliza para o erro de se deixar de perceber a educação como um investimento necessário para a glória de uma nação. A economia de gastos, quando acontece às custas de políticas públicas tão importantes quanto as da área educacional, pode custar um caro retrocesso ou uma nociva estagnação de benefícios que recaem sobre as esferas econômicas e sociais.

É possível verificar que a circulação de livros e de alguns tipos de práticas culturais, especialmente em áreas periféricas, acontece em comunidades graças à escola. Como diz a professora Bia (2020): “*se não fosse a escola*”... Eu complemento: se não fosse a escola, no contexto pesquisado, livros de boa qualidade literária, como aqueles comprados com a verba do PAE, não estariam circulando nas mãos, nas salas de aula e nas casas das crianças, jovens e adultos daquela comunidade.

A pesquisa de Chartier (1996) indica que, no Antigo Regime, período anterior à Revolução Francesa, os livros não circulavam apenas em um grupo social específico; porém, havia uma série de livros específica, que era desenvolvida e destinada para o

público popular e rural. Essa série, chamada de Biblioteca Azul, continha livros publicados pelos impressores de Troyes⁴², que possuíam gêneros e repertórios diversos, inclusive romances clássicos; mas continham características editoriais adaptadas com supressão de partes, parágrafos mais curtos, palavras mais simples, remodelagens de número de capítulos etc. Assim, o resultado era uma edição que muitas vezes comprometia o sentido do texto original, com uma leitura claramente orientada tendo em vista a ideia que os impressores de Troyes faziam das competências culturais de seu público, possuidor de “[...] uma leitura que não é virtuosa nem contínua.” (CHARTIER, 1996, p. 101). Diante do baixo poder aquisitivo da maioria dos(as) moradores(as) do contexto da pesquisa, percebe-se que, sem as ações de políticas públicas como o PAE, as edições com custo mais baixo, com características editoriais modificadas, poderiam ser a única opção de acesso à leitura literária.

A dissertação de Elen Maisa Alves da Silva (2016), que fez parte da revisão de literatura deste estudo, investigou o acervo de livros em duas escolas da região metropolitana de Porto Alegre e percebeu o quanto as coleções adaptadas de livros infantis estão presentes nas bibliotecas escolares. São coleções de clássicos com versões modificadas que não privilegiam a riqueza das narrativas originais. Coleções de estilo editorial modificado também são encontradas na biblioteca da E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo; porém, a listagem de títulos e valores dos livros contidos em 14 orçamentos do ano de 2014, nos seis orçamentos de 2016 e no quadro dos nomes dos(as) autores(as) adotados(as) desde o início do PAE na escola, construído com o auxílio das fotos selecionadas, demonstra o quanto a efetivação do PAE na RME garante a compra de obras originais e de escritores(as) reconhecidos(as) pela qualidade de seus trabalhos literários. Isso demonstra que, enquanto política pública, o PAE tem funcionado no quesito de garantir a implementação de um bom acervo à biblioteca da escola.

Se as políticas públicas que garantem o acesso ao livro têm reproduzido uma valorização da leitura que nutre uma responsabilização de cada indivíduo por sua melhoria de vida, como aponta o estudo de Avila (2016), o que estou sinalizando é a observação de um deslizamento de sentidos que associa o direito a essa democratização a uma contrapartida. Estaria o discurso do utilitarismo avançando e impondo uma sutil crueldade expressa pela disseminação da vinculação de valorização do hábito de leitura à associação com uma serventia? A democratização de algo precisa estar vinculada a algum tipo de

⁴² Equipe editorial que atuou na França a partir do século XVI.

uso específico? Inclino-me a pensar que as coisas todas não existem apenas para servir a algum fim específico e que não deveríamos vincular os artefatos culturais ao utilitarismo. Ou seja, defendendo o acesso ao livro e à leitura, e a liberdade para que as comunidades periféricas se apropriem das leituras como direito, e não como requisito para nutrir a promessa de mobilidade social, ou para outra coisa mensurável.

Aproximo-me de Petit (2019) para concordar com o fato de que, se a nossa responsabilidade é apresentar o mundo às crianças, a melhor maneira de fazer isso é por meio dos artefatos culturais, nos quais os livros, a leitura e a linguagem das Artes se incluem.

[...] partilhar experiências culturais com crianças ou jovens, dar a eles uma educação literária e artística, talvez não tenha o objetivo principal de “formar leitores” [...]. É curioso que, também nesse ponto, seja exigida uma prestação de contas à arte e à literatura. Ninguém julga o mérito da ginástica na infância pelo fato de que, na idade adulta, a pessoa irá praticar vôlei ou corrida regularmente; ou o interesse de ensinar matemática pela frequência de uma curiosidade persistente em relação a essa disciplina. (PETIT, 2019, p. 13).

Se a prática de exercícios físicos pode ser associada a questões de saúde, as práticas culturais que envolvem leituras e artes igualmente deveriam sê-lo. O que está em jogo é a preservação de um “[...] espaço para celebrar a brincadeira, as partilhas poéticas, a curiosidade, o pensamento, a exploração de si e daquilo que nos rodeia. [Mantendo viva] uma porção de liberdade, de sonho, de inesperado.” (PETIT, 2019, p. 13). São práticas que podem também se associar à partilha dos conhecimentos de forma a envolver a suspensão e a profanação, nos termos de Masschelein e Simons (2018) e Larrosa (2001, 2018)⁴³.

As políticas públicas de incentivo à leitura conseguirão seguir existindo nas escolas desassociadas de uma mensuração, apenas como direito? Afinal, qual mensuração poderia ser feita quando se trata de partilhas culturais que não se expressam em notas e não se encerram em um “aprendeu ou não aprendeu”? Tendo em vista esta perspectiva, o PAE não seria apenas a implementação do direito das classes populares de ter um livro novo, com edição original nas mãos, mas também a oportunidade de vivenciar momentos

⁴³ “A suspensão [...] significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, libertando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, isto é, desapropriação.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 32 e 33). É uma operação de “[...] colocar [o conhecimento] temporariamente fora do efeito da ordem ou do uso habitual de coisas.” (LARROSA, 2018, p. 21). A profanação é um termo que “[...] foi filosoficamente elaborado por Agamben (2007)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 39) para determinar a operação de fazer o conhecimento algo público e disponibilizá-lo para estudo com valor em si mesmo, não vinculado à sua utilidade.

culturais na escola envolvendo as Artes. Trata-se do entendimento de que as aprendizagens não precisam ser mensuradas para que sejam consideradas importantes e que os saberes não precisam ser úteis para que sigam sendo compartilhados.

É um princípio encontrado no relato de Larrosa e Marta Venceslao a respeito das Missões espanholas, no ensaio que integra o livro “A Defesa da Escola” (2018). A escrita do ensaio, intitulado “Um povo capaz de Skholé: Elogio das Missões Pedagógicas da II República Espanhola”, partiu de uma proposta de pensar as práticas artísticas e culturais no contexto de pobreza, desigualdade ou exclusão; e destaca as Missões de Cossío, instituídas na Espanha em 1931. Para essas missões, foram selecionados missionários que possuíssem “[...] uma disposição especial, sinceramente fraternal, para comunicar-se com o povo” (OTERO, 2006, p. 138 apud LARROSA, 2018, p. 121), que levavam a povoados distantes da Espanha rural uma série de artefatos portáteis de ação cultural e educativa, pensados “[...] para o fomento e a difusão da cultura.” (LARROSA, 2018, p. 116).

[...] o Museu Ambulante era concebido como um artefato de *comunização* da cultura. E a palavra “comunização” não tem a ver com comunicação, mas com comunismo, ou seja, com a operação de converter em um bem comum (de todos e para todos) algo que estava relativamente privatizado. (LARROSA, 2018, p. 123).

Assim, as Missões Pedagógicas da Espanha eram concebidas como algo que se colocava no mundo, que se fazia no mundo, mas cujos efeitos não se pensavam em termos de resultados; ou seja, era uma atividade cujo fim estava em si mesmo.

Ainda há espaço nas sociedades contemporâneas para atividades de fruição, de prazer, de arte, de profanação? É uma pergunta e um desejo, porque os encantos, os espantos, as experiências singulares como as que Larrosa (2015) descreve, que são cada vez mais raras, dependem, afinal, de uma capacidade de deixar-nos atravessar desinteressadamente por algo, uma disposição de explorar, descobrir e sentir. As leituras, os livros e as artes não poderiam, então, ser propriedade individual; não poderiam ser de nenhuma forma restringidos, e sim de livre acesso e de propriedade comum.

Um dos significados do conceito de comum abordado por Dardot e Laval (2017, p. 205) envolve “[...] o conhecimento como conteúdo inapropriável e não controlável que põe em xeque a lógica do valor e sua medida”. Perceber o PAE como um programa que mobiliza práticas culturais sociais que devem ser consideradas como direito de todos(as) aproxima o Programa daquilo que é inapropriável, que deve ser comum, como:

[...] aquilo do qual ninguém deve se apropriar, isto é, aquilo cuja apropriação não é permitida porque deve ser reservado ao uso comum [...]. Instituir o inapropriável é subtrair uma coisa à apropriação-pertencimento para realizar melhor a sua apropriação-destinação. Em suma, é proibir de se apropriar dela para a apropriar melhor a sua destinação social [...]. (DARDOT, LAVAL, 2017, p. 619-620).

Essa consideração é uma forma de entender as Artes e as leituras como parte de um conhecimento que deve ter sua destinação social garantida como direito de uso comum. Esclareço que esse “uso” aqui citado não se encontra na esfera do utilitarismo, mas sim da utilização pública, como possibilidade de incremento de experiências, de leituras, de conhecimento – ou seja, artefatos culturais como direito para livre utilização e resignificação, públicos, gratuitos, de acesso a todos(as).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imagem 18 – Magritte, René. A traição das imagens, 1928



Fonte: Magritte (1928).

Texto vem do latim, 'textus', que significa "tecido, trama, encadeamento de uma narração, etc." De 'texere', tecer. Um texto é, portanto, algo acabado, uma obra tecida, um complexo harmonioso. (GADOTTI, 1982, p. 16-17 apud PILLAR, 2014, p. 8).

Isto não é o fim – o que não quer dizer que o texto não tenha sido, na medida do possível, cuidadosamente tecido e concluído. O questionamento que Magritte traz, com a obra "A traição das imagens", não se trata de uma negação; é uma aceitação da sua condição: uma aceitação da condição da pintura como pintura, colocando-a em seu lugar de portadora de uma representação de algo, não portadora de algo em si. As palavras, assim como a pintura, podem falar de algo, descrever, elucidar. Podem produzir e conduzir sentidos, mas não são o sentido em si.

Isto não é o fim porque, embora a obra esteja tecida, sempre há mais o que falar/escrever sobre as mesmas coisas, e outras coisas para entender daquilo que já foi falado/escrito. Por isso, chego às considerações finais com a percepção de que, com as palavras, constituem-se textos; fala-se de algo; expressam-se discursos, sem nunca, no entanto, esgotá-los.

Muitas coisas foram contadas; e, embora, sempre haja um limite no que podemos dizer com as palavras, sempre há mais o que dizer. No entanto, o tempo se impõe e interrompe o que considero um diálogo com os materiais de pesquisa. É chegada a hora de concluir o que está sendo dito; antes disso, porém, preciso expressar um pouco a respeito desse momento em que teço as palavras finais deste estudo. Estamos em uma pandemia há mais de um ano, que já tirou a vida de mais de 400 mil brasileiros(as)

– vidas perdidas por causa da infecção causada por um vírus para o qual a Ciência, em tempo recorde, desenvolveu a vacina, mas que ainda não chegou para a maior parte dos(as) brasileiros(as), devido à falta de vontade política⁴⁴.

Com as escolas fechadas há mais de um ano, os(as) professores(as) da RME de Porto Alegre, desde o início da pandemia, têm se organizado em iniciativas autônomas. Além dos grupos de solidariedade que se organizam para entregar alimentos às famílias que estão sem emprego, sem renda e sem o prato de comida da merenda escolar, os(as) professores(as) têm se dedicado ao atendimento pedagógico por meio de aplicativos de mensagens, no desenvolvimento de propostas pedagógicas pelo YouTube, por redes sociais, pelos mais diversos formatos digitais, mas que esbarram em um principal problema: a falta de acesso a equipamentos e à internet por parte dos(as) alunos(as). Ainda sem vacina para os(as) professores(as), destacam-se duas notícias: o veto ao PL 3.477/2020, “que buscava garantir acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e professores da educação básica pública” (AGÊNCIA SENADO, 2021)⁴⁵; e o PL 5594/20, que pretende determinar a educação como atividade essencial no intuito de “garantir a retomada das atividades escolares no formato presencial” mesmo durante o atual momento de calamidade pública, em que o contágio da pandemia segue de forma descontrolada, tendo registrado, no final de abril, uma média móvel de mais de 2.500 mortos por dia.⁴⁶

Como tantas mães trabalhadoras, com filhos em idade escolar, está sendo preciso lidar com uma sobrecarga de trabalho devido à conciliação de muitas funções e atribuições no mesmo espaço físico e temporal. A dificuldade de determinação de uma carga horária específica destinada ao trabalho fica difícil quando as demandas ocorrem ao longo do dia indiscriminadamente; soma-se a isso o tempo que é preciso dedicar aos estudos e às tarefas da casa; e se percebe que a vida parece ter se resumido a trabalho. Contudo, o fato de poder manter o núcleo familiar livre da contaminação do coronavírus, com a possibilidade de desenvolver o trabalho de forma remota, é algo que considero valioso, principalmente nesse momento em que os hospitais de quase todas as cidades do país enfrentam o colapso do sistema de saúde devido a falta de

⁴⁴ Mais informações disponíveis em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56160026>.

⁴⁵ Mais informações disponíveis em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/03/19/vetado-projeto-que-dava-acesso-a-internet-a-alunos-e-professores-da-rede-publica>.

⁴⁶ Mais informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/30/brasil-completa-100-dias-com-media-movel-de-mortes-por-covid-acima-de-1-mil-periodo-teve-quase-metade-dos-obitos-da-pandemia.ghtml#:~:text=O%20pa%C3%ADs%20registrou%202.870%20mortes,atr%C3%AAs%20C%20a%20varia%C3%A7%C3%A3o%20foi%20de>.

leitos, escassez de insumos necessários à intubação e falta de recursos humanos. Essas informações fazem com que seja difícil não se abalar frente às notícias que mostram a quantidade de pessoas que seguem promovendo aglomerações, mesmo nos piores cenários da pandemia no país.

Como pretendi mostrar nestas linhas finais, é um momento em que foi preciso buscar adequações de modos de viver e de organizar a rotina. Dito isso, passo a explorar algumas breves considerações extraídas daquilo que considerei mais proeminente nas análises realizadas.

A constituição da trajetória do PAE na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo indica que, no dia da culminância do projeto, quando o(a) autor(a) faz a visita à escola, tradicionalmente se organiza uma exposição dos trabalhos realizados sobre a obra do(a) autor(a) e um espetáculo em que professores(as) e alunos(as) se apresentam. As apresentações realizadas nas 14 edições do PAE, de 2004 a 2017, contaram com figurinos, e a maioria teve cenários temáticos. Em muitas destas edições, as exposições eram acompanhadas de salas temáticas em que os(as) professores(as) organizavam trabalhos de alunos(as) e produções próprias, de forma a promover um ambiente para uma imersão estética relacionada à temática de alguma obra explorada. Essa é uma das constatações que registra a pluralidade de leituras oferecidas pelas práticas pedagógicas relacionadas ao PAE.

Os registros dessas práticas permeiam, principalmente, a constituição realizada da trajetória do Programa na escola e demonstram as condições de possibilidades para o desenvolvimento de experiências que envolvem pluralidade de leituras. Destaco algumas questões proeminentes nos sentidos mobilizados durante o estudo, a saber:

- a) A verificação de que, nas 14 edições do PAE analisadas, sempre houve dedicação às práticas de exposições de trabalhos, o que indica enfoque nas visualidades. As práticas de apresentações envolvendo dança, teatro ou música só não aconteceram nos anos de 2012 e 2017. Em 2012, o motivo encontrado no relatório aponta um problema na rede elétrica da escola; e, quanto a 2017, podem ser elencados dois motivos: a desorganização do trabalho docente promovido pelas mudanças de condução pedagógica, ocasionadas pela gestão municipal 2017-2020; e o fato de a condução docente responsável pelo PAE na escola demonstrar não ser adepta à produção de espetáculo;

- b) A valorização da leitura literária indica ser um discurso constituído dentre todos os sujeitos da pesquisa, que entendo como advindo da caracterização do hábito cultural da leitura literária como um hábito virtuoso;
- c) A consolidação da valorização da leitura literária e a não consolidação da identificação das Artes como leitura demonstra o quanto ainda é necessário promover discussões relacionadas ao campo das Artes na educação;
- d) O PAE, enquanto política pública de incentivo à leitura, é essencial no contexto da pesquisa, porque garante o acesso à literatura de qualidade e possibilidades de experiências culturais envolvendo a pluralidade de leituras.

A contextualização do PAE indica que o Programa integra as políticas de leitura da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. Na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo, proporciona momentos de práticas pedagógicas relacionadas à literatura e às Artes. Os cenários de dificuldades que a comunidade escolar vivencia indicam que, para muitos(as), as possibilidades de experiências culturais envolvendo as Artes e a literatura dependem do que é proporcionado pela escola, o que reitera a importância das políticas públicas para o contexto da pesquisa.

Os sentidos mobilizados em torno do PAE que foram delineados envolvem a percepção do quanto as Artes estiveram presentes no desenvolvimento do Programa na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo. A partir disso, foi possível perceber que as possibilidades de leituras que o PAE proporciona são múltiplas e plurais, embora essa não seja uma percepção recorrente nas narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Na exploração do contexto discursivo relacionado ao PAE, também cheguei ao discurso, advindo da gestão municipal de Porto Alegre 2017-2020, de uma associação à qualidade, referendada por meio de notas que expressariam sua validação. Demonstro que esse discurso não nega a importância da leitura, mas a associa à utilidade e pode estar promovendo a vinculação da garantia de um direito a uma contrapartida que não ocorre, na medida em que se percebe a impossibilidade de mensuração dos resultados quando se trata das possibilidades de leituras. Assim, a impossibilidade de medir os resultados das experiências relacionadas ao PAE acaba se contrastando com a disseminação do discurso da gestão 2017-2020, que destaca as notas como medida de qualidade.

A respeito das percepções docentes relacionadas ao Programa, foram delineados alguns discursos imbricados nas quatro principais questões exploradas no capítulo

das análises, que são: as possibilidades de leituras; trajetória do PAE na escola; políticas públicas de incentivo à leitura e o contexto; qualidade e mensuração. Essas questões foram sendo permeadas pelos efeitos de sentido obtidos no processo de significação realizado a partir dos materiais da pesquisa; e, dentre os principais pontos desse processo, posso citar que há a constituição de uma trajetória do PAE focada na visibilidade, mas que não a considera como possibilidade de leitura. Em virtude disso, percebo que a valorização das Artes na formação escolar precisa perpassar a ampliação de uma concepção de leitura que, inclusive, poderia potencializar o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas ao Programa. Advindo desse entendimento, o PAE demonstra-se essencial, não apenas por garantir o acesso à literatura de qualidade, mas por oferecer experiências culturais envolvendo as Artes, que podem ser consideradas possibilidades de produção de sentido.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Filipe Ribas de. **Políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2020. 2019. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ALBORNOZ, Carla Victoria. Sebastião Salgado: o problema da ética e da estética na Fotografia Humanista. **Contemporânea**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 93-103, jan./jun. 2005. Disponível em: http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_04/contemporanea_n_04_09_CarlaVictoria.pdf.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

AVILA, Keissiane Michelotti Geittenes de. **A ideologia do capital nas políticas públicas de incentivo à leitura**: uma análise da política de incentivo à leitura do município de Francisco Beltrão-PR (2005-2015). 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2016.

BAIRROS oficiais de Porto Alegre conforme a Lei 12.112 de agosto de 2016. *In*: GOOGLE Maps. Mountain View: Google, 2020. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1iau8bF4P7aoT0q6Xpqqxqxc2Fcr8hA7&ll=30.08906624303886%2C-51.21897887406607&z=11>. Acesso em 01 set. 2020.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

BASTIDOR. *In*: AULETE DIGITAL. Rio de Janeiro: Lexikon, [2020?]. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/bastidor>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3rFksHd>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação nº 027, de 22 de abril de 2020**. Recomenda aos Poder Executivo, federal e estadual, ao Poder Legislativo e ao Poder Judiciário, ações de enfrentamento ao Coronavírus. Brasília, DF: Presidência do Conselho Nacional de Saúde, 2020a. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1132-recomendacao-n-027-de-22-de-abril-de-2020>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conta pra mim**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venêncio Majer. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o novo milênio**: lições americanas. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANOFRE, Fernanda. Entenda o que dizem professores e Secretaria de Educação sobre mudanças na rede de Porto Alegre. **Sul21**, Porto Alegre, mar. 2017. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/areazero/2017/03/entenda-o-que-dizem-professores-e-secretaria-de-educacao-sobre-mudancas-na-rede-de-porto-alegre/>. Acesso em: 27 jan. 2021.

CARVALHO, Reinaldo Ramos de; GONÇALVES, Thiago Signorini. A nova política de distribuição de bolsas da CAPES: onde estamos e o que esperamos do novo plano. **Jornal da Ciência**, São Paulo, jun. 2020. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/wp-content/uploads/2020/06/GT-SBPC-bolsas-CAPES-2.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CATUNDA, Leda. **Quatro Lagos**. 1998. litografia, 59 x 40,3 cm. Disponível em: <https://mam.org.br/acervo/1998-030-catunda-leda/>. Acesso em: 30 de jul. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática. **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 1-23, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3932>. Acesso em: 04 fev. 2021.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise de Discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

CHARTIER, Roger **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa oficial do Estado, 1999.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Algés (PT): Difel, 2002.

CERTEAU, Michel de. **Artes de fazer**: a invenção do cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p.

1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675138>. Acesso em: 04 jan. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. Tradução de Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>. Acesso em: 21 jan. 2021.

EKMAN, Sylvio Jaguaribe. **Mulher rendeira**. 1963. pincel atômico, 32,5 x 47,5 cm. Disponível em: <http://pinacotecasaldolocatellierubensberta.blogspot.com/2018/04/aventura-do-moderno.html>. Acesso em: 08 ago. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (E.M.E.F.) NOSSA SENHORA DO CARMO. **Projeto Político-Pedagógico**. Porto Alegre, 2014. Documento interno da instituição.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (E.M.E.F.) NOSSA SENHORA DO CARMO. *In*: GOOGLE Maps. Mountain View: Google, 2020. Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-30.1463645,-51.1269166,406m/data=!3m1!1e3>. Acesso em: 01 set. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (E.M.E.F.) NOSSA SENHORA DO CARMO. **[Relatório e avaliação sobre as formações, a visita do(a) autor(a) adotado(a), sobre as atividades realizadas etc.]**. Porto Alegre, 2012. Documento interno da instituição.

ESTRADA JOÃO ANTÔNIO SILVEIRA. *In*: GOOGLE Street View. Mountain View: Google, 2020. Disponível em: https://www.google.com/maps/@-30.1488833,-51.1304518,3a,75y,210.73h,67.79t/data=!3m6!1e1!3m4!1s5sl_E_OgBvuNroc5i4ipYg!2e0!7i13312!8i6656. Acesso em 11 jun. 2020.

FACHIN, Patrícia. Entrevista com Leandro Pinheiro. As periferias de Porto Alegre: suas pertencas, redes e astúcias. **IHU On-Line**, São Leopoldo, 17 ago. 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/558958-periferias-de-porto-alegre-contingente-populacional-supera-o-de-muitas-cidades-gauchas-entrevista-especial-com-leandro-pinheiro>. Acesso em: 17 nov. 2019.

FIGUEIREDO, Adriana. Participantes do Adote um Escritor reclamam do descaso da prefeitura. **Câmara Municipal de Porto Alegre**, Porto Alegre, 22 maio 2018. Disponível em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/participantes-do-adote-um-escritor-reclamam-do-descaso-da-prefeitura>. Acesso em: 17 nov. 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FURTADO, Victor Hugo. Super Tinga: Herói de dois continentes. **Papo de Cinema**, [S. l., 2020?]. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/super-tinga-heroi-de-dois-continentes/>. Acesso em 06 set. 2020.

GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 244-70.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 107-116.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. Tradução de Ana Cláudia de Oliveira. São Paulo: Estação das Letras e Cores: CPS, 2017.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÈS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro; São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). IDEB: EMEF Nossa Senhora do Carmo. **INEP**, Brasília, 2019.

Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/43204643>. Acesso em: 29 jul. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **As políticas públicas do livro e a leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: <https://prolivro.org.br/2020/10/01/as-politicas-publicas-do-livro-e-a-leitura-no-brasil/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2015. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Os embates em torno da consolidação da arte enquanto área de conhecimento no currículo escolar brasileiro. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCERE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23393_11695.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: Teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LINDEBAUM, Luzia. Escolas de ensino fundamental recebem tablets e chromebooks. **Prefeitura de Porto Alegre**, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/escolas-de-ensino-fundamental-recebem-tablets-e-chromebooks>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MARTINS, Juliana Abuzaglo Elias. A dúvida cartesiana dos sentidos na primeira meditação como elemento fundamental para compreensão das meditações metafísicas de Descartes. *In*: SEMINÁRIO DOS ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UFSCAR, 2014, São Carlos. **Anais** [...]. São Paulo: UFSCar, 2014. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~sempgfil/wp-content/uploads/2012/05/22-Juliana-Abuzaglo-Elias-Martins.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MAGRITTE, René. **A traição das imagens**. 1929. Óleo sobre tela. 60 x 81 cm. Los Angeles County Museum of Art, Los Angeles.

MOREIRA, Carlos André. Programa Adote um Escritor será alterado pela Secretaria Municipal de Educação. **GaúchaZH**, Porto Alegre, mar. 2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/livros/noticia/2018/03/programa-adote-um-escritor-sera-alterado-pela-secretaria-municipal-de-educacao-cjen2ot38010w01p4879u94y3.html>. Acesso em: 06 set. 2020.

NARRATIVA. *In*: AULETE DIGITAL. Rio de Janeiro: Lexikon, [2020?]. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/narrativa>. Acesso em: 02 fev. 2020.

OBSERVATÓRIO DA CIDADE DE PORTO ALEGRE (OBSERVA POA). **Cinco regiões do OP de Porto Alegre apresentam IDH abaixo da média nacional**. Porto Alegre: Observatório da Cidade de Porto Alegre, 2015. Disponível em: http://www.observapoa.com.br/default.php?reg=379&p_secao=17. Acesso em: 13 set. 2020.

OBSERVATÓRIO DA CIDADE DE PORTO ALEGRE (OBSERVA POA). **Porto Alegre em análise**. Porto Alegre: Observatório da Cidade de Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?sobre=apresentacao>. Acesso em: 31 mar. 2020.

OBSERVATÓRIO DA CIDADE DE PORTO ALEGRE (OBSERVA POA). **Bairro Restinga**. Porto Alegre: Observatório da Cidade de Porto Alegre, ([2020?]). Disponível em: http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regiao=93_4_233. Acesso em: 31 mar. 2020.

OCUPAÇÃO Novo Horizonte – uma Restinga que poucos conhecem. [S. l.: s. n.], 30 jul. 2016. 1 vídeo (18 min 50 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DYGYoA9I2E>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Folha informativa COVID-19 – Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. **OPAS**, São Paulo, 12 fev. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

ORLANDI, Eni P. Ler Michel Pêcheux hoje. *In*: PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ERNEST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varine. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em: 15 fev. 2021.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. **[Folheto sobre o Programa Adote um Escritor]**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, [200-?].

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. **Relatório de Atividades dos Conselhos Municipais de Porto Alegre**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 2011.

PORTO ALEGRE. Observatório do Trabalho. **Inserção de Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho de Porto Alegre**. Porto Alegre: Observatório do Trabalho, 2014. Disponível em: http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1410288625Insercao_das_pessoas_com_deficiencia_no_mercado_de_trabalho_d_e_Porto_Alegre____versao_Final.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Políticas de leitura na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Prefeitura Municipal de Porto Alegre**, Porto Alegre, 22 jan. 2016a. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/d1444444444444efault.php?p_secao=555. Acesso em: 10 dez. 2018.

PORTO ALEGRE. Secretaria da Educação. **Plano de Educação Integral**: Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: SMED, 2016b.

PORTO ALEGRE. **Plano Municipal de atenção à saúde da pessoa com Deficiência, 2016-2021**. Porto Alegre: Procempa, 2016c. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sms/usu_doc/plano_municipal_pcd.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. **Conheça a nova rotina escolar das escolas municipais de Porto Alegre**. [S. l.: s. n.], 5 mar. 2017. 1 vídeo (25 min 49 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rDJZ3doQrR8&ab_channel=PrefeituradePortoAlegre. Acesso em: 10 dez. 2018.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã**. 3. ed. Porto Alegre, [1998]. (Cadernos pedagógicos, 9). Organização e produção textual de Silvio Rocha, 1998.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 8198 de 18 de agosto de 1998**. Cria o sistema municipal de ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: Câmara Municipal, 1998. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1998/819/8198/lei-ordinaria-n-8198-1998-cria-o-sistema-municipal-de-ensino-de-porto-alegre>. Acesso em: 05 jan. 2020.

PORTO ALEGRE. Secretaria de Educação. **Documento Referencial da Diretoria Pedagógica**. Porto Alegre: SMED, 2015. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/documento_referencial_cei.pdf. Acesso em: 29 dez. 2020.

PORTO ALEGRE. Políticas de leitura na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Prefeitura de Porto Alegre**, Porto Alegre, [2020a?]. Disponível em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=555. Acesso em: 10 ago. 2019.

PORTO ALEGRE. Histórico da SMED. **Prefeitura de Porto Alegre**, Porto Alegre, [2020b?]. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518. Acesso em: 16 jan. 2020.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal do Livro e Leitura. **Prefeitura de Porto Alegre**, Porto Alegre, [2020c?]. Disponível em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smc/default.php?p_secao=317. Acesso em: 06 ago. 2020.

RENOIR, Pierre-Auguste. **La Liseuse**. 1876. 45 cm x37 cm. Musée d'Orsay, Paris. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Auguste_Renoir_La_Liseuse.jpg. Acesso em 27 dez. 2019.

ROHMANN, Jeniffer Kunzler; MORADOR, Luísa de Quadros. **Agrimensura Legal da Ocupação Vida Nova (Bairro Restinga, Porto Alegre – RS) em apoio à Regularização Fundiária Urbana**. 2019. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Engenharia Cartográfica) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/206386/001111268.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jun. 2020.

RUA SETE MIL CENTO E QUARENTA E SEIS. *In*: GOOGLE Street View. Mountain View: Google, 2020. Disponível em: https://www.google.com/maps/@-30.1488833,-51.1304518,3a,75y,210.73h,67.79t/data=!3m6!1e1!3m4!1s5sl_E_OgBvuNroc5i4ipYg!2e0!7i13312!8i6656. Acesso em: 11 jun. 2020.

RUA ALBERTO HOFFMANN. *In*: GOOGLE Street View. Mountain View: Google, 2020. Disponível em: https://www.google.com/maps/@-30.1406144,-51.132786,3a,75y,18.55h,86.76t/data=!3m6!1e1!3m4!1s1YKe4fo8YtKw_wAlsZmEpw!2e0!7i13312!8i6656. Acesso em: 11 jun. 2020.

SÁ-CARNEIRO, Mario de. **Dispersão**. Lisboa: Presença, 1914. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000005.pdf>. Acesso em 21 jan. 2021.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Elen Maisa Alves da. **Era Uma Vez...** A Literatura Infantil que Circula na Escola: uma análise de edições adaptadas de contos de fadas. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Sandra. **[E-mail sobre o PAE]**. [S. l.], 2012. 1 mensagem eletrônica.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

STEFANELLO, Guga. Dados do MEC mostram avanço da aprovação de alunos na capital. **Prefeitura Municipal de Porto Alegre**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3IK77fr>. Acesso em: 02 jul. 2019.

TRAJETÓRIAS - Scheila Vontobel - Elefante Letrado. [S. l.: s. n.], 3 set. 2019. 1 vídeo (24 min 12 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ADN6IQmlhPQ>. Acesso em: 02 jul. 2019.

UBERTI, Luciane. **Escola cidadã**: dos perigos da sujeição à verdade. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ZACHER, Giane. **Adote um escritor**: estratégias para promoção da leitura e dinamização da biblioteca. 2007. 94 f. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção; reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: PD&A, 2003, p. 287-309.

VENCEDORES da segunda edição do Prêmio IPL Retratos da Leitura. **Instituto Pró-Livro**, São Paulo, 05 dez. 2017. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/2017/12/05/vencedores-da-segunda-edicao-do-premio-ipl-retratos-da-leitura/>. Acesso em: 28 ago. 2019.

APÊNDICE A – GUIAS DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA IDA

Identificação da informante que será preenchido antes da gravação:

Nome:

Idade:

Formação:

Cargo que ocupa:

Grade/“guia” de perguntas (flexível)

1- Gostaria que contasse um pouco sobre o Programa Adote um Escritor e comentasse a respeito de teu envolvimento com esse projeto desde que foi criado em 2002. (Li o TCC de biblioteconomia da UFRGS da Giane Zacher onde consta a informação de que a ideia de criação do programa partiu da professora Angela Rocha Rolla que em 2001 exercia a função de assessora na SMED. Qual é a tua lembrança com relação a estes momentos que antecederam a criação do programa?)

2- Desde que foi criado quais foram as maiores dificuldades percebidas e quais foram as principais alegrias/ reconhecimentos relacionados ao desenvolvimento desse Programa?

3- Gostaria que falasse mais especificamente a respeito do objetivo do Programa, se considera que o Adote consegue atingir esse objetivo e quais seriam os pontos positivos da existência desse programa. (Caso não tenha incluído essas questões na fala inicial)

4- Gostaria de saber um pouco a respeito das reformulações que aconteceram no Programa Adote um Escritor em 2017 e 2018 e sua opinião a respeito.

5- Em 2017 foi lançada a Plataforma Elefante Letrado em parceria com uma iniciativa privada. Como tem sido o desenvolvimento desse outro programa de leitura e quais são as semelhanças e diferenças entre o Elefante Letrado e o Adote Um Escritor?

6- No site da prefeitura consta várias indicações e prêmios nacionais e regionais recebido pelo Programa. O último foi em 2013 (Destaque Literário no Prêmio Açorianos de Literatura). Sabes me dizer um pouco como funciona essas premiações e que “peso” elas possuem para manutenção desse tipo de política pública?

7- Como tu consideras a existência de políticas públicas para o incentivo à leitura e as práticas de leitura na atualidade?

(E sobre o PMLL -Plano Municipal do livro e leitura? Como consideras?)

ROTEIRO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA ANA

Identificação da informante que será preenchido antes da gravação:

Nome:

Idade:

Formação:

Cargo que ocupa:

Grade/“guia” de perguntas (flexível)

1- Gostaria que contasse um pouco sobre como acontecia o Programa Adote um Escritor nos primeiros anos de funcionamento da escola e como era o envolvimento e a dinâmica com relação ao projeto?

2- Poderia citar e explicar algumas das atividades que já realizou e que já desenvolveu com os(as) alunos(as) relacionadas ao Adote? Considera que essas atividades desenvolvidas vinculadas ao Adote têm algum diferencial por causa do Programa? Por quê?

3- Tu consideras que o Programa Adote um Escritor atinge o objetivo de incentivo à leitura? (Caso não tenha incluído essa resposta na pergunta anterior)

4- Quais são e/ou quais foram as dificuldades na escola e no trabalho docente envolvendo esse programa?

5- Como tu considera a existência de políticas públicas para o incentivo à leitura e as práticas de leitura na atualidade? (Não respondida).

6- Me fala um pouco sobre essas fotos que selecionei do grupo do Facebook da escola.

ROTEIRO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA IVE

Identificação da informante que será preenchido antes da gravação:

Nome:

Idade:

Formação:

Cargo que ocupa atualmente:

Grade/“guia” de perguntas (flexível)

- 1-** Quando tu ouves falar do Adote o que te vem à mente?
- 2-** Gostaria que contasse sobre aquilo que lembra de cada edição do Programa Adote um Escritor da escola desde o ano que chegou na escola, mais detalhadamente do ano de 2017 do qual tu estavas na biblioteca como responsável pelo PAE na escola.
- 3-** Tu consideras que o Programa Adote um Escritor atinge o objetivo de incentivo à leitura? Comenta um pouco sobre como esse incentivo acontece e quais as atividades relacionadas ao Programa Adote um Escritor que consideras mais importantes e/ ou eficazes para esse incentivo à leitura.
- 4-** Quais foram as maiores dificuldades na escola envolvendo esse programa?
- 5-** Fala um pouco sobre leitura, se consideras que, no geral, os alunos leem pouco e por que razão, ou ainda sobre a importância de incentivar a leitura e por quê...
- 6-** Tem mais alguma coisa sobre o PAE, sobre as atividades desenvolvidas relacionadas a ele ou relacionado aos(às) alunos(as) que queira comentar?

ROTEIRO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA BIA

Identificação da informante que será preenchido antes da gravação:

Nome:

Idade:

Formação:

Cargo que ocupa atualmente:

Grade/“guia” de perguntas (flexível)

1- Gostaria que contasse sobre aquilo que lembra de cada edição do Programa Adote um Escritor da escola desde o início. Pode contar linearmente, de acordo com uma ordem cronológica, caso seja mais fácil para não esquecer de nada, mas também pode falar dos acontecimentos fora de uma linearidade temporal, o que preferir. O importante é comentar a respeito das experiências que considera mais marcantes/importantes proporcionadas pelo Programa Adote um Escritor.

2- Tu consideras que o Programa Adote um Escritor atinge o objetivo de incentivo à leitura? Comenta um pouco sobre como esse incentivo acontece e quais as atividades relacionadas ao Programa Adote um Escritor que consideras mais importantes e/ ou eficazes para esse incentivo à leitura.

3- Quais foram as maiores dificuldades na escola envolvendo esse programa?

4- Fala um pouco sobre leitura, se consideras que, no geral, os alunos leem pouco e por que razão, ou ainda sobre a importância de incentivar a leitura e por quê...

5- Tem mais alguma coisa sobre o PAE, sobre as atividades desenvolvidas relacionadas a ele ou relacionado aos(às) alunos(as) que queira comentar?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Você está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa que possui o título provisório “O PROGRAMA DE INCENTIVO À LEITURA “ADOTE UM ESCRITOR”: A EXPERIÊNCIA NA E.M.E.F. NOSSA SENHORA DO CARMO; PORTO ALEGRE/ RS (2004 - 2017)”, pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Caroline Leszczynski Nunes Lauermann, orientada pela Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin e coorientada pela Prof.^a Dra. Deise Margô Müller. Esse estudo tem como objetivo a constituição da trajetória do Programa Adote um Escritor (PAE) na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo, compreendendo as percepções dos docentes sobre o programa. Os procedimentos metodológicos adotados envolvem a Entrevista Compreensiva e buscarão o registro das experiências envolvidas ao Programa Adote um Escritor numa abordagem discursiva. Ressalva-se que o material coletado para esta pesquisa servirá apenas para fins de estudo relacionado ao campo empírico da +educação e que a identidade da entrevistada não será revelada. Sempre que julgar necessário, você poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail <carollesz@hotmail.com> e pelo telefone (51) 991861499.

Declaro que concordo em participar deste estudo e que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____

Data: ___ / ___ / ___

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO
INSTITUCIONAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

À instituição de ensino

Eu, Caroline Leszczynski Nunes Lauermann, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, orientada pela Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin e coorientada pela Prof.^a Dra. Deise Margô Müller venho, por meio deste, solicitar autorização para a utilização dos materiais selecionados de posse desta Instituição, tais quais: ofícios, orçamentos e registros fotográficos. Os materiais são exclusivamente relacionados à realização do Programa Adote um Escritor na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo e serão utilizados na pesquisa intitulada “O PROGRAMA DE INCENTIVO À LEITURA ‘ADOTE UM ESCRITOR’ NA E.M.E.F. NOSSA SENHORA DO CARMO: A EXPERIÊNCIA COMO LEITURA, PORTO ALEGRE/RS - (2004 - 2017)”, que tem como objetivo a constituição da trajetória do Programa na escola a partir de uma abordagem discursiva.

Sempre que a instituição julgar necessário, poderão solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail <carollesz@hotmail.com> e pelo telefone (51) 991861499.

Eu, _____, diretora da E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo, localizada na Rua Bispo Marino Prudêncio Moreira, número 95, na cidade de Porto Alegre, autorizo a mestranda Caroline Leszczynski Nunes Lauermann a utilizar os materiais selecionados para pesquisa citados neste documento.

Declaro que concordo com este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que recebi uma cópia deste documento.

Assinatura: _____

Data: ___ / ___ / ____

APÊNDICE D – MATERIAIS ARRECADADOS NÃO UTILIZADOS NAS ANÁLISES

Quantidade	Nome do documento	Ano do documento	Descrição do documento
01	Atividade mimeografada	2006	Atividade de palavra-cruzada produzida a partir do nome de histórias antigas (Clássicos infantis) formando o nome do autor adotado naquele ano: Caio Riter.
01	Memorando nº 2756	2006	Memorando informando os autores adotados de todas as escolas e solicitando informação do dia e horário que a escola agendou com o autor.
02	Memorando 668/2015 e 2059/15	2015	Memorando convidando para reunião de orientação sobre o PAE e outro memorando convidando para reunião de avaliação do PAE.
01	Memorando nº 1914/15	2015	Solicitação de declaração para comprovar a realização dos encontros do PAE.

APÊNDICE E – REGISTROS FOTOGRÁFICOS SELECIONADOS E SEPARADOS POR ANO⁴⁷

2004

Sem registro fotográfico.

2005

Sem registro fotográfico localizado.

2006



2007



⁴⁷ Ao fazer a matrícula na escola, os/as responsáveis pelos/as alunos/as assinam um termo de autorização de uso de imagem institucional.

2008**2009***

As imagens referentes a 2009 foram produzidas a partir do registro de vídeo que integra os materiais da pesquisa.

**2010**

*As três primeiras imagens abaixo foram produzidas a partir do registro de vídeo que integra os materiais da pesquisa.



2011





2012



2013



2014



2015



2016





2017



ANEXO A – EMENDA Nº 86 ESPECIFICANDO RECURSO PARA O PAE EM 2018



**Câmara Municipal
de Porto
Alegre**

FORMULÁRIO F
Emenda ao Anexo I da LOA

PROC. Nº 2745/17
PLE Nº 024/17

EMENDA Nº 86

ANEXOS I E II - UNIDADES ORÇAMENTÁRIAS - Programa de Trabalho

FINALIDADES DA EMENDA: - Inclusão de Projeto ou Atividade na LOA 2018 e de nova Ação no PPA 2018 a 2021 e na LDO 2018 - Inclusão de Projeto ou Atividade na LOA 2018, com alteração de Ação existente no PPA 2018 a 2021. - Alteração de atributos de Ação existente no PPA 2018 a 2021.

DESTINO DOS RECURSOS:

Código e Nome do Programa (PPA): 171 EDUCAÇÃO NOTA 10	Código e Nome do Órgão: 1500 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Nome do Projeto, Atividade ou Oper. Especiais: ADOTE UM ESCRITOR	
GRUPOS DE DESPESA A SEREM ALOCADOS	
Descrição: Aquisição de acervo para escolas municipais, bem como aproximação dos escritores com as escolas.	
Código de Classificação Econômica: 3390 Outras Despesas Correntes	Valor acrescentado: 400.000
Fonte de Recurso da Classificação Econômica: Tesouro - Livre - Administração Direta	
Código de Classificação Econômica:	Valor acrescentado:
Fonte de Recurso da Classificação Econômica: digite aqui a fonte de recurso da Classificação Econômica	
Código de Classificação Econômica: 0000 digite a especificação da Classificação Econômica	Valor acrescentado: 000.000.000
Fonte de Recurso da Classificação Econômica: digite aqui a fonte de recurso da Classificação Econômica	
Total: 400.000	

[Handwritten signature]

INCLUSÃO DE AÇÃO NO ANEXO I – PLE Nº 024/17, PROVENIENTE DA INCLUSÃO DE NOVA AÇÃO NA LDO 2018 E NO PPA 2018-2021, OU ALTERAÇÃO DE AÇÃO JÁ EXISTENTE NO PPA 2018-2021, DECORRENTES DA INCLUSÃO DE PROJETO OU ATIVIDADE NA LOA 2018.

ANEXO I – AÇÕES INCLUÍDAS OU ALTERADAS NO PPA 2018-2021 E NA LDO 2018

Ação: ADOTE UM ESCRITOR
Finalidade: Aproximar os escritores das escolas, com pagamento de transporte aos escritores, bem como aquisição de acervo para as escolas municipais

1 - Produto: Programa realizado		1 - Unidade de Medida: Percentual		
1 - Metas:	2018 100	2019 100	2020 100	2021 100

2 - Produto: digite aqui		2 - Unidade de Medida: digite aqui		
2 - Metas:	2018	2019	2020	2021

1- ORIGEM DOS RECURSOS:

Código e Nome do Órgão: 7900 SECRETARIA MUNICIPAL DE PARCERIAS ESTRATÉGICAS		Código de Classificação Institucional e Func.: 7900.7901.04.0122.0175	
Nº do Proj. ou Ativ.: 4175	Nome do Projeto, Atividade ou Oper. Especiais: PROGRAMA ESPECIAL DE OUTORGA DE ATIVOS – PEOA		
GRUPOS DE DESPESA A SEREM REALOCADOS			
Especificação: Tesouro - Livre - Administração Direta			
Código de Classificação Econômica: 3390 Outras Despesas Correntes		Valor retirado: 200.000	

o RPA

2- ORIGEM DOS RECURSOS:

Código e Nome do Órgão: 200 GABINETE DO PREFEITO		Código de Classificação Institucional e Func.: 0200.0201.04.0131.0178
Nº do Proj. ou Ativ.: 2873	Nome do Projeto, Atividade ou Oper. Especiais: PUBLICIDADE	
GRUPOS DE DESPESA A SEREM REALOCADOS		
Especificação: Tesouro - Livre - Administração Direta		
Código de Classificação Econômica: 3390 Outras Despesas Correntes		Valor retirado: 200.000

3- ORIGEM DOS RECURSOS:

Código e Nome do Órgão: 0000 digite o nome do órgão		Código de Classificação Institucional e Func.: 0000.0000.00.0000.0000
Nº do Proj. ou Ativ.: 0000	Nome do Projeto, Atividade ou Oper. Especiais: digite o nome do Projeto ou Atividade	
GRUPOS DE DESPESA A SEREM REALOCADOS		
Especificação: Digite a fonte de recurso correspondente ao código de Classificação Econômica		
Código de Classificação Econômica: 0000 digite a especificação da Classificação Econômica		Valor retirado: 000.000.000


4- ORIGEM DOS RECURSOS:

Código e Nome do Órgão: 0000 digite o nome do órgão		Código de Classificação Institucional e Func.: 0000.0000.00.0000.0000
Nº do Proj. ou Ativ.: 0000	Nome do Projeto, Atividade ou Oper. Especiais: digite o nome do Projeto ou Atividade	
GRUPOS DE DESPESA A SEREM REALOCADOS		
Especificação: Digite a fonte de recurso correspondente ao código de Classificação Econômica		
Código de Classificação Econômica: 0000 digite a especificação da Classificação Econômica		Valor retirado: 000.000.000

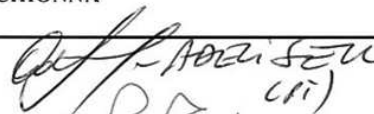
5- ORIGEM DOS RECURSOS:

Código e Nome do Órgão: 0000 digite o nome do órgão		Código de Classificação Institucional e Func.: 0000.0000.00.0000.0000	
Nº do Proj. ou Ativ.: 0000	Nome do Projeto, Atividade ou Oper. Especiais: digite o nome do Projeto ou Atividade		
GRUPOS DE DESPESA A SEREM REALOCADOS			
Especificação: Digite a fonte de recurso correspondente ao código de Classificação Econômica			
Código de Classificação Econômica: 0000 digite a especificação da Classificação Econômica		Valor retirado: 000.000.000	

JUSTIFICATIVA: Desde a sua criação, em 2002, desperta o interesse pela literatura e ajuda na formação de inúmeros novos leitores. Ainda, o projeto se coloca como um importante meio de formação de mediadores, valorizando uma esfera da educação que é muito carente em nosso país. Trata-se de medida para aproximar os escritores das escolas, bem como para aquisição de acervo para as escolas municipais

Data do recebimento: / /	Nome e assinatura do Vereador:  FERNANDA MELCHIONNA
------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

 77


RA 1.1- 2011

ANEXO B – E-MAIL ENVIADO PARA A BIBLIOTECÁRIA DA ESCOLA SOBRE O PAE 2011

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE LEITURA ADOTE UM ESCRITOR

ESCOLA: EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO
AUTOR ADOTADO: LUIS ANTÔNIO AGUIAR

O MILAGRE DO ADOTE

O sol de novembro deu lugar ao vento frio de junho.

O burburinho da ansiedade enchia os espaços da Escola. Correria. Agitação.

Chapéuzinho Vermelho, alheia a tudo, balançava sua cesta de guloseimas, enquanto camundongos faziam a festa correndo atrás dos porquinhos, que já não eram três.

O lobo no meio de tudo, era só mais um personagem, não assustava ninguém.

A galinha afinava seu violino conversando melodicamente com a bicharada.

A Escola era um grande ensaio teatral, exatamente como uma escola deve ser: um palco aberto à auto expressão, livre para que todos possam, a seu modo, brilhar.

Não interfeiri, me limitei a observar. O que vi, não foi registrado em fotografias, mas ficará para sempre na memória.

Vi, ali, o verdadeiro sentido do Adote.

Ele está nos bastidores, nos camarins, na ação que antecede o espetáculo.

Ele está no espírito de cooperação, no trabalho de parceria, no envolvimento da comunidade escolar. Se evidencia no diálogo sonoro da afinação dos instrumentos; na lágrima de um olho só da menina bailarina ao ser maquiada; na pele arrepiada de frio pela imposição das fantasias. (É, a beleza tem sua dose de sacrifício e dor!)

Aparece no cuidado da professora que, delicadamente, passa purpurina em suas dançarinas parecendo querer concorrer com as estrelas. Na sensibilidade da Diretora socorrendo a aluna que perde o brinco durante a dança e busca ajuda com um olhar aflito.

Se dá na cumplicidade da troca de olhares entre os professores, dispensando palavras. Tudo

funcionando como uma grande orquestra, cada um cumprindo seu papel, afinados.

O verdadeiro sentido do Adote aparece nos gestos simples, sutis, acontece no processo, nas relações construídas em torno de um mesmo propósito.

A chegada do autor foi o ápice para os alunos e professores, para mim o verdadeiro espetáculo já havia acontecido.

Assistimos a um verdadeiro musical idealizado pela Beth e realizado por muitos.

Vimos as produções das turmas, aguçamos nossos sentidos na sala do terror que impressionava pelo inusitado e criatividade.

Vimos professores e funcionários orgulhosos, felizes em fazerem parte desta fantasia.

Contrariando o momento delicado que vive a comunidade, encontrei uma Escola tomada de coragem e fé para enfrentar as intempéries da vida.

Ah! Bendita seja Nossa Senhora do Carmo que abençoou esta Escola em graça e força.

Ah! Bendito seja o Adote que nos proporciona testemunhar estes milagres!

Olá, Beth!

Primeiro, obrigada pelo convite que me deu a oportunidade de viver momentos tão especiais nesta Escola. Como forma de agradecimento e homenagem a todos vocês, escrevi um texto(anexo) sobre minhas impressões daquela noite fria de novembro. Peço a gentileza de compartilhar com a Direção. Espero que gostem. Só tenho a agradecer o privilégio de apreciar tanta beleza e arte.

Parabéns!

Sandra Porto Silva

Coordenadora dos Programas de Leitura

Adote um Escritor e Prazer em Ler

GAPP/ SMED/ Porto Alegre. RS.

Fones: (51) 3289 1952/ (51) 9176 0330

ANEXO C – CAPA E APRESENTAÇÃO DO LIVRETO DE 2005 PRODUZIDO NA ESCOLA



ANEXO D – POLÍTICAS DE LEITURA DA SMED

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA PEDAGÓGICA
NÚCLEO CULTURAS, CIÊNCIAS E DIVERSIDADE
REDES PELA LEITURA – BIBLIOTECA DA SMED

NÚCLEO CULTURAS, CIÊNCIAS E DIVERSIDADE

O Núcleo Culturas, Ciências e Diversidades envolve diversas ações, projetos e programas propostos pela Secretaria Municipal de Educação, os quais são oportunizados às escolas do ecossistema educacional da cidade, incluindo a rede própria de ensino e a rede comunitária. Do mesmo modo, devido à natureza ampla dessas ações, cidadãos da cidade de Porto Alegre também se encontram nos propósitos destes atendimentos. São apresentados, a seguir, os programas, projetos e ações do Núcleo.

Programa de Leitura Adote um Escritor: programa existente desde 2002 na SMED, o programa é destinado às escolas da rede própria de ensino, e pressupõe a elaboração e implementação de projetos de leitura na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tendo como foco o conhecimento da obra de um autor escolhido pelas escolas. Para a aquisição dos livros dos autores, a Secretaria Municipal de Educação prevê uma dotação orçamentária própria, sendo uma parte direcionada à aquisição de livros dos autores adotados e outra à ampliação do acervo bibliográfico das bibliotecas escolares. Há, também, uma verba para o pagamento de cachê ao escritor(a) adotado(a) pela escola, bem como o transporte para a realização de visitas à Feira do Livro de Porto Alegre, ou a outros espaços dedicados à ampliação da leitura. Ao final do projeto na escola, o autor realiza uma visita, culminando todo o projeto.

Projeto Baú de Histórias: projeto de biblioteca itinerante, constituído por acervos bibliográficos organizados em baús, que circulam nas escolas infantis, incluindo a rede própria de ensino e a rede comunitária. Cada baú contém diversos títulos da literatura infantil, com variados formatos e texturas, os quais são utilizados para a realização de ações de leitura nas escolas, tais como contações de histórias e atividades pedagógicas. Há, também, a previsão do empréstimo dos livros às famílias, ampliando as ações da leitura.

Projeto Livro Andarilho: o projeto baseado no movimento norte-americano *BookCrossing*, que consiste na prática de ofertar gratuitamente livros para a população de Porto Alegre, em diversos espaços da cidade. Normalmente é associado ao projeto Sarau Café com Letras, sendo realizado um sarau com a oferta dos livros. Os livros são identificados com o nome do projeto, relacionando-o à SMED.

Projeto Sarau Café com Letras: o projeto consiste na realização de encontros literários e musicais, com vistas à ampliação da leitura e da apreciação musical na SMED, nas escolas da RME, bem como na cidade de Porto Alegre. O sarau propõe a escolha de determinada temática ou escritor, leituras compartilhadas, comentários sobre as leituras e apresentações musicais. Os encontros proporcionam discussão e reflexão sobre o papel do professor, bibliotecário e do formador de leitores, estimulando o prazer pela leitura. Proporcionam, também, momentos de integração entre as equipes da SMED e as escolas.

Projeto Formadores de Leitores: esses encontros objetivam promover a troca de saberes e de experiências entre os educadores da rede municipal de ensino e demais pessoas interessadas. São realizadas a partir de parcerias entre instituições promotoras da leitura e instituições de ensino superior, propiciando momentos de estudos e reflexões coletivas sobre as ações e

projetos de leitura, consolidando a leitura como atividade cotidiana e essencial à prática pedagógica e à vida.

Biblioteca da SMED: espaço localizado no 4º andar SMED que dispõe de um acervo de mais de 4 mil livros, sendo a maior parte na área destinada à Educação. Além de livros também são oferecidos outros materiais para consulta, tais como teses, dissertações, filmes brasileiros e CDs musicais, dentre outros, os quais podem ser retirados por meio de empréstimo. Entre os serviços realizados destacam-se o assessoramento técnico e pedagógico às bibliotecas escolares.

Bibliotecas Escolares: constituem um recurso pedagógico eficiente e essencial ao processo de ensino-aprendizagem, que colaboram e fazem a diferença na educação de crianças, jovens e adultos. Dispõem de espaços para a realização de diferentes atividades como: leitura e estudos, atividades pedagógicas e culturais, atividades técnicas e organização dos acervos escolares. As bibliotecas também estão disponíveis às comunidades do entorno da escola e se constituem espaços de integração, reflexão, aprendizagens e de convivência.

Elefante Letrado: plataforma digital de leitura destinada a estudantes do ensino fundamental 1 e projetada para desenvolver o hábito da leitura e compreensão leitora. Fornece acesso a centenas de livros digitais. A compreensão leitora pode ser avaliada pelo professor através de atividades pedagógicas e o progresso e desempenho dos estudantes acompanhados a partir de relatórios sobre a qualidade da experiência com a leitura e as aprendizagens conquistadas. Contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora, integrando a criança à cultura letrada por meio de uma plataforma de apoio ao ensino, sustentada por novas tecnologias digitais. Acesso a uma biblioteca com centenas de livros digitais em português. As obras, de diferentes autores, gêneros e temáticas podem conter áudio. A leitura oral dos estudantes pode ser gerada. Atualmente se encontra nas escolas: EMEB Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha, EMEF Lauro Rodrigues, EMEF Lidovino Fanton, EMEF Nossa Senhora de Fátima, EMEF Nossa Senhora do Carmo, EMEF Professor Anísio Teixeira, EMEF Professora Judith Macedo de Araújo, EMEF Wenceslau Fontoura.

Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): compreende as ações do Ministério da Educação, sendo destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

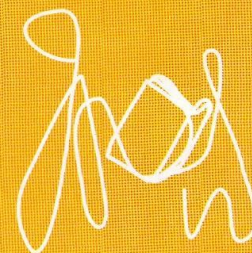
Projeto Parada da Leitura nas Escolas: organização e implementação de atividades de leitura, envolvendo toda a escola, com vistas a criar momentos específicos para a realização de leitura.

Cristina Rolim Wolffenbüttel – Coordenadora "Redes pela Leitura" e Núcleo Culturas, Ciências e Diversidade (3289-1736)
cristinarolim@smed.prefpoa.com.br

ANEXO E – FOLHETO SEM DATA SOBRE O PAE

Dentre os objetivos do Programa, encontram-se:

- Potencializar o conhecimento do conjunto das obras literárias dos escritores e ilustradores a ser definido pela CRL a partir da elaboração e realização, por parte das escolas que aderirem ao Programa, de um projeto pedagógico, envolvendo a comunidade escolar e a comunidade do entorno.
- Proporcionar uma interlocução sistemática pessoal e/ou virtual entre o escritor/ilustrador e a comunidade escolar.
- Viabilizar o encontro entre os escritores/ilustradores adotados e a comunidade escolar, preferencialmente entre os meses de agosto a novembro.



- Realizar encontros sistemáticos de formação continuada, pela SMED e CRL, para a qualificação dos projetos a serem implementados nas escolas envolvidas.
- Viabilizar a aquisição, pelas escolas que aderirem ao Programa, de livros dos escritores e ilustradores adotados, para que seja promovida sua leitura prévia, de modo a garantir significativos resultados do trabalho proposto.
- Realizar encontros sistemáticos de avaliação do Programa, envolvendo os coordenadores do Programa nas escolas, SMED e CRL.

As atribuições das partes:

As atribuições do Programa encontram-se distribuídas entre as parcerias constituídas pela SMED e CRL.

À SMED cabe fornecer recursos financeiros às escolas, tendo em vista os seguintes itens:

- Verba para a aquisição de livros dos escritores/ilustradores adotados;
- Verba para a aquisição de livros na Feira do Livro de Porto Alegre;
- Verba para a locação de transporte para a visita à Feira do Livro de Porto Alegre;
- Verba para o traslado dos escritores/ilustradores adotados às escolas;
- Verba para a aquisição de livros para a biblioteca da SMED.

À CRL cabe a articulação entre escritores/ilustradores, a SMED e as escolas, bem como a organização de sua visita.

Apesar das incumbências específicas de SMED e CRL, todo o trabalho é construído em conjunto, sendo que as decisões são acordadas em parceria.

