

## LEITURA EM PRAÇAS PÚBLICAS: UMA PROPOSTA PARA A EXPANSÃO DE EVENTOS DE ORALIDADE E LETRAMENTO EM ESPAÇOS EXTRAESCOLARES

### READING IN PUBLIC SQUARES: A PROPOSAL FOR THE EXPANSION OF EVENTS AND ORALITY LITERACY IN AREAS OUT OF SCHOOL

**Francisco Renato Lima**

Mestrando em Letras/Universidade Federal do Piauí  
Licenciado em Pedagogia/Faculdade Santo Agostinho  
E-mail: [fcorenatolima@hotmail.com](mailto:fcorenatolima@hotmail.com)  
Teresina, Piauí, Brasil

**Jovina da Silva**

Mestra em Educação/Universidade Federal do Piauí  
Professora da Faculdade Santo Agostinho  
E-mail: [profjov@hotmail.com](mailto:profjov@hotmail.com)  
Teresina, Piauí, Brasil

**Maria Angélica Freire de Carvalho\***

Doutora em Linguística/Universidade Estadual de Campinas  
Professora da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: [angelifreire@oi.com.br](mailto:angelifreire@oi.com.br)  
Teresina, Piauí, Brasil

\*Endereço: Maria Angélica Freire de Carvalho

Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Letras. Campus  
Universitário Petrônio Portela – Ininga, Teresina, PI – Brasil, CEP: 64049-550.

**Editora-chefe: Dra. Marlene Araújo de Carvalho/Faculdade Santo Agostinho**

**Artigo recebido em 29/05/2014. Última versão recebida em 11/06/2014. Aprovado em 12/06/2014.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pela Editora-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).**

## RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma experiência de práticas de leitura, intitulada: “*Leitura em espaços extraescolares: uma proposta para expansão de práticas de leitura em praças públicas*”, vivenciada em uma praça pública do bairro Lourival Parente, zona Sul de Teresina (PI), com o objetivo de ampliar os espaços de leitura, para além dos limites da escola e, principalmente, provocar nas crianças a curiosidade e a prática de leitura como forma de “gostar de ler” e “querer ler”. Os dados da pesquisa de campo são organizados neste estudo qualitativo, a partir da orientação bibliográfica de autores, como: Baldi (2009), Kleiman (1993/2005), Solé (1998) e Vargas (2000), que tratam da formação de leitores; Cervetti; Pardales; Damico (2001), Cook-Gumperz (1991), McLaughlin; DeVoogd (2004), Costa (2003), Marcuschi (2007), que discutem letramento crítico e oralidade; e Freire (1996), que enfatiza a questão dos saberes docentes; dentre outros, que dialogam reconhecendo os limites e ultrapassando os entraves, subsidiando o que interessa na observação prática. Apoiar-se na relação entre oralidade e letramento, como práticas sociais articuladas, que assumem papéis preponderantes na construção sociocultural dos diferentes falares da língua e nos níveis e variáveis de letramento. As atividades aconteceram em momentos alternados, envolvendo crianças entre sete e dez anos de idade, que foram conquistadas a integrarem-se às atividades propostas. Diante dos resultados esperados e daqueles alcançados, é possível apontar que há alarmantes descompassos entre a leitura apresentada na escola e a leitura que se propõe durante as atividades do projeto, o que suscita, portanto, a urgência em investimentos de aberturas de espaços de leitura cada vez mais diversificados, em que o ato de ler seja apresentado como possibilidade de desenvolver a criticidade do sujeito, em sua relação com o contexto no qual está inserido e permitir o exercício da cidadania em sentido pleno.

**Palavras chave:** Leitura. Eventos de oralidade e letramento. Espaços extraescolares.

## ABSTRACT

This research shows the results of an experience of reading practices, entitled "Reading in areas out of school: a proposal for the expansion of reading practices in public squares," lived in a public square in the neighborhood Lourival Parente, South zone of Teresina (PI), aiming to enlarge the area of reading, to beyond the school, and especially in children cause curiosity and reading practice as a way to "like to read" and "want to read". The components analyzed in the research are organized in this qualitative study from the bibliographic guidance of authors such as: Baldi (2009), Kleiman (1993/2005), Solé (1998) and Vargas (2000), dealing with the formation of readers; Cervetti; Pardales; Damico (2001), Cook-Gumperz (1991), McLaughlin; DeVoogd (2004), Costa (2003), Marcuschi (2007) discuss critical literacy and orality; and Freire (1996) stress the issue of teacher knowledge; among others, that dialogue recognizing the limits and overcoming difficulties, supporting the observation that matters in practice. It rests on the relationship between orality and literacy, as articulated social practices, which assume preponderant roles in sociocultural construction of different dialects of the language and literacy levels and variables. The activities took place in alternating moments involving children between seven and ten years of age, who were conquered to become integrated into the activities proposed. Given the expected results and those achieved, it is possible to point out that there are alarming imbalances between the displayed reading in school and reading what is proposed for the project activities, which thus raises the urgency of investment openings reading spaces increasingly more diversified, in which the act of reading is presented as a possibility to develop the criticality of the subject in its relation to the context in which it is inserted and allow the exercise of citizenship in the full sense.

**Keywords:** Reading. Orality and Literacy Events. Areas Out of School.

## 1 INTRODUÇÃO

“Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo.”

(Ludwig Wittgenstein)

As possibilidades de leitura não se esgotam naquilo que a escola apresenta, mas vão além, a outros espaços, permitindo que os sujeitos criem e recriem os objetos da realidade, por meio de processos que consistem em reinventar a linguagem e a experiência, buscando, através da subjetividade, desafiar e ir além das evidências linguísticas, contextualizando e refletindo sobre o objeto cognoscível e, como resultado desta interação, produzir novos textos e superar os limites do mundo, por meio da “minha linguagem”, conforme apresenta o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951), na epígrafe deste texto.

A leitura em espaços extraescolares insere-se como uma proposta de levar a leitura para espaços menos convencionais, por exemplo, uma praça pública, uma igreja, uma associação de bairro, um encontro literário em um clube de leitura ou parques de diversões, ou qualquer outro espaço que não seja dentro dos muros da escola, e que os sujeitos se integrem e coadunem suas ideias por meio da oralidade e com a leitura.

Este estudo consiste na apresentação dos resultados de um projeto de leitura, intitulado: “**Leitura em espaços extraescolares: uma proposta para expansão de práticas de leitura em praças públicas**”, desenvolvido na quadra de esportes da Praça do Bairro Lourival Parente, localizada na Rua Delfim Moreira, zona sul, Teresina, PI; visando a ampliação dos espaços de leitura, que devem ir além dos limites da escola e, principalmente, provocar nas crianças a curiosidade e a consciência da importância da leitura em suas vidas.

Insere-se em uma perspectiva qualitativa de abordagem dos dados, coletados através de vivências com a realidade destacada, sendo, portanto, uma pesquisa de campo, participante, em que os autores não apenas observaram os fatos, mas desencadearam ações para que estas acontecessem conforme um plano previsto, objetivando contribuir para a ampliação do repertório literário da criança, por meio da leitura prazerosa; na formação de leitores críticos, a partir do contato direto com leituras de diversificados autores.

Para as abordagens feitas nas práticas, bem como neste registro escrito, utilizou-se de fontes bibliográficas, como Baldi (2009), Cervetti; Pardales; Damico (2001), Cook-Gumperz (1991), Costa (2003), Freire (1996), Kleiman (1993/2005), Marcuschi (2007), McLaughlin; DeVoogd (2004), Saraiva (2001), Solé (1998), Vargas (2000), dentre outros.

A realização do projeto de leitura, que desencadeou a construção deste trabalho, parte do entendimento de que se torna imprescindível que as crianças tenham contato com o livro e que este esteja presente em diferentes momentos e espaços, formas e abordagens. O livro é, em si mesmo, atrativo, fascinante e provoca um prazer especial, exercendo um efeito peculiar sobre a curiosidade das crianças. A prática de leitura possibilita às crianças a produção de textos e percepções críticas de mundo, pois lhe fornece matéria-prima para suas criações, a partir do contato com um variado repertório de recursos linguísticos que poderão ser utilizados em produções tanto orais, quanto escritas.

A organização textual segue a seguinte sequência lógica de escrita: primeiro, apresentam-se as considerações teóricas sobre eventos de letramento e oralidade, partindo de um entendimento de leitura como uma prática social humana, além dos limites da escola; em seguida, relata-se como aconteceu a atividade, desde o plano aos resultados obtidos; e, por fim, baseado nos resultados obtidos com a experiência, reforça-se a importância e ampliação destas propostas de interação social pela oralidade e a escrita, em eventos de letramento.

## **2 LETRAMENTO E ORALIDADE: DIMENSÕES ATITUDINAIS**

Entender o letramento como prática de uso e interação social com a língua materna pressupõe associá-lo a outras ações que lidam com a língua em exercício, por exemplo, a alfabetização, que estabelece estreita relação de sentido e, muitas vezes, até confusão de entendimento. “O letramento foi redefinido dentro do contexto de escolarização e transformou-se naquilo que agora chamamos de letramento escolar, isto é, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através de desempenhos em testes” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 54), mas, além da alfabetização, há de considerar-se a oralidade, como prática social que assume papel preponderante na construção sociocultural dos diferentes falares da língua, nas mais variáveis de letramento. Nesta perspectiva, Marcuschi (2007, p. 16) aponta:

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores da nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina toda a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos dela.

As práticas de oralidade e letramento são episódios presentes em diversas situações de interação social comunicativa entre os sujeitos, em que, inseridos em um determinado

contexto, utilizam a língua na modalidade oral para comunicar-se, expressar-se e construir relações de sentido e autonomia, ao longo de suas experiências de vida. Marcuschi (2007, p. 21), define oralidade, como “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso”.

No processo de formação do indivíduo, a escola exerce papel preponderante, como principal agência responsável pelo ensino da língua materna; porém, muitas vezes, a forma, como se dá este ensino, desconsidera a variedade de usos existentes na língua. A escola estabelece padrões e modelos linguísticos da norma culta, ensinando-os como variação única a ser aceita na língua. Mas os estudos da linguística desconstruem este sentido, a partir de uma ideia de gramática descritiva, que prevê o ensino da língua através da descrição dos fenômenos linguísticos, sem apontar “certo” ou “errado”, mas há variações, que, de acordo com o contexto, devem ser consideradas. Lopes (2006, p. 28), ao referir-se sobre a questão, destaca: “é fato incontestável que a escola institui a variedade padrão (cult) da língua como a única legítima e como alternativa de unificação linguística, em detrimento das demais variedades para ela, distantes dos critérios de correção”.

Ao considerar-se a língua na modalidade oral como fenômeno articulado às práticas de letramento, estas assumem posições atitudinais frente ao contexto em que se situam, como elementos significativos na natureza da sociolinguística, que explora a língua em situações reais de uso (oralidade). Neste sentido, ao tratar de oralidade e letramento, Costa (2012, p. 15) aponta que:

Oralidade e Letramento são duas práticas sociais, e como tais relacionam-se com atividades dos falantes na sua vida social. Enquanto tecnologias da linguagem possibilitam que os usuários dessas práticas operacionalizem aspectos sociais e culturas do seu grupo, imprescindíveis ao processo de comunicação e interação. Logo, ao tempo em que se constituem em tecnologias, são também, por sua vez estabelecidas por seus significados e valores que adquirem em cada grupo social onde se desenvolvem. São sempre atividades contextuais de práticas particulares em determinados grupos sociais.

A partir deste entendimento, dimensiona-se a importância da escola como espaço de abertura para as expressões orais da língua, em condição de uso e interação social, considerando o que cada indivíduo traz em seu repertório linguístico, e a forma como constroi significados e sentidos na fala, estreitando a relação entre oralidade e letramento, considerando que este acontece não somente na escola e, na maioria das vezes, a escola não é o local mais apropriado, mas não se pode desconsiderar seu papel, pois “a natureza do

letramento define-se em função da maneira como, em um dado contexto social, as atividades de leitura e escrita são concebidas e praticadas” (LOPES, 2006, p.47-48). Os eventos de leitura constituem a legítima expressão de oralidade e letramento, questão detalhada a seguir.

## **2.1 Leitura para além dos limites da escola: atividades para a criticidade humana**

Saber ler e escrever vai além do domínio de um instrumento, de uma ação mecânica. É uma ação social, integrada às práticas comunicativas, em que o sujeito traz para a leitura as vivências de seu cotidiano e, ao entrar em contato com conhecimentos novos, amplia suas percepções de mundo e modifica suas ações do cotidiano. A leitura abre portas para uma compreensão crítica de mundo e exercício da cidadania, em uma sociedade eminentemente grafocêntrica, ou seja, cada vez mais marcada por práticas de leitura e escrita com significado e significância social. Para Saraiva (2001, p. 31): “a leitura constroi-se, assim, através de atividades de uso, contextualizadas e significativas da linguagem oral e escrita, bem como de atividades de análise e reflexão em condição de interlocução”. Sobre as possibilidades de ampliação de visão de mundo, através da leitura, Baldi (2009, p. 08) pontua:

A leitura aciona uma cadeia humana em direção à imaginação. [...] Lendo me ligo a todos aqueles que vieram antes de mim e projetaram o tempo em que vivo, no que ele tem de resistência à dor, à violência e à injustiça. Isso porque, se o dia a dia ensina a viver o que tenho pela frente, o livro literário desenha para mim outras realidades, possíveis de acontecer e, portanto, verdadeiras.

Presente em todas as situações, contextos e relações, a leitura destaca-se pelo importante papel que desempenha no processo formativo do indivíduo. As práticas de leitura em espaços extraescolares buscam desafiar as crianças através do lúdico e da imaginação, desconsiderando a tarefa como um ato mecânico e obrigatório, como a escola, muitas vezes, a apresenta. “Na escola é costume abordar a leitura como recurso pedagógico visando, por exemplo, o aprender a ler, a leitura em voz alta e as interpretações de textos superficiais” (MATOS, 2001, p. 09).

A escola, local primordial para o desenvolvimento da capacidade da linguagem, muitas vezes, ainda limita-se a um ensino burocrático, mecânico e que não atende a uma perspectiva de letramento, como prática social de usufruto da língua. No processo de alfabetização e letramento escolar, é importante atentar para a distinção entre ledores e leitores, proposta por Vargas (2000, p. 07):

[...] A estrutura educacional brasileira tem formado mais ledores que leitores. Qual é a diferença entre uns e outros se os dois são decodificadores de discursos? A diferença está na qualidade da decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito. O leitor, diferentemente do ledor, compreende o texto na sua relação dialética com o contexto, na sua relação de interação com a forma. O leitor adquire através da observação mais detida, da compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que é lido, isto é, chega à política do texto. A compreensão social da leitura dá-se na medida dessa percepção. Pois bem, na medida em que ajudo meu leitor, meu aluno, a perceber que a leitura é fonte de conhecimento e de domínio do real, ajudo-o a perceber o prazer que existe na decodificação aprofundada do texto.

O objetivo de ensinar a ler e escrever deve estar centrado em propiciar à criança a aquisição da língua materna, de maneira que ela possa exprimir-se corretamente, pelo domínio da fala e escrita, sendo capaz de interferir socialmente nas diversas situações a que for submetido. De acordo com Kleiman (2005, p. 22), “as práticas de letramento fora da escola são essencialmente colaborativas, em contraste com o caráter individual do processo de aquisição da língua em ambiente escolar, próprio da alfabetização”.

De acordo com McLaughlin; DeVogd (2004, p. 14), o letramento pressupõe “os leitores como participantes ativos no processo de leitura”, de forma a assumir uma nova posição na sociedade, deixando de “aceitar passivamente a mensagem do texto para questionar, examinar e desafiar as relações de poder”, presentes na escrita.

A leitura ajuda a formar um cidadão crítico, capaz de interpretar o mundo e transformá-lo. Por isso, é importante trabalhá-la através de diferentes estratégias e formas, para que possa ser algo prazeroso e contínuo na vida da criança. É neste entendimento, que Kleiman (1993, p. 08) afirma que: “quanto mais diversificada a experiência de leitura das crianças, quanto mais familiaridade eles tiverem com diferentes tipos de textos, em diferentes espaços, maior será a sua percepção e visão de mundo”.

As perspectivas de um ensino baseado no letramento possibilitam a capacidade de criar e “recriar suas identidades e realidades sociopolíticas por intermédio de processos de significação e de suas ações no mundo” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 6).

Como atividade social e de alcance político, a leitura não deve ser compreendida apenas como a decodificação de símbolos gráficos, mas como fonte de inspiração e formação intelectual do indivíduo, o que justifica o investimento e a sensibilização para a sua prática desde cedo na vida da criança, com vistas à formação de bons leitores e de escritores. Os depoimentos de grandes escritores da literatura infantil revelam sua paixão desde muito cedo pela leitura; assim é o expresso por Lygia Bonjunga (2010, p. 8-9):

Para mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava, num outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.

Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; de barriga assim cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, aranha-céu, era só escolher e ponto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.

Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cisei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança jantar com outras e levantar a casa onde ela vai morar.

É com este entusiasmo e demonstração de amor à leitura que se buscou nesse projeto sensibilizar as crianças, mostrando o quão é valiosa e está presente em todos os momentos de suas vidas; por isso, é importante criar tempo e espaços para vivências de eventos de letramento, e que se possa “garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 62).

Considerando esta fundamentação, descreve-se, a seguir, as experiências vivenciadas, os resultados alcançados, enfatizando as aprendizagens desenvolvidas, entre outras descobertas da realidade experimentada.

### **3 ATIVIDADES DE LEITURA NA PRAÇA: DO PLANO PILOTO AOS RESULTADOS ALCANÇADOS**

A cada censo escolar realizado no Brasil, os dados estatísticos denunciam que o país ainda possui um dos mais altos índices de analfabetismo do mundo, o que torna justificável a importância do investimento em práticas e ações diversificadas de leitura, que proporcionem aos educandos as competências leitoras significativas, o letramento.

Na compreensão de que os baixos índices de leitura precisam ser superados e que suas práticas precisam ser vivenciadas em diferentes ambientes e contextos, - além dos espaços escolares -, é que o projeto “**Leitura em espaços extraescolares: uma proposta para**



**expansão de práticas de leitura em praças públicas**” constitui-se uma proposta itinerante de eventos de leitura em praças públicas: locais abertos e de fácil acesso à comunidade.

As atividades realizadas inserem-se em uma perspectiva de letramento social, concretizados pela realização de eventos de letramento, prática que Kleiman (2005, p. 22-23) e Martins (2008, p. 78), trazem conceitos que se coadunam, respectivamente:

As ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão de textos, são eventos de letramento. Nos eventos de letramento da maioria das instituições, as pessoas participam coletivamente, interagindo, enquanto nos eventos escolares mais tradicionais o que ainda importa é a participação individual do aluno. [...] Um **evento de letramento** inclui atividades que têm as características de outras atividades de vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo. (Em negrito no original)

**Evento de letramento:** temos um evento de letramento sempre que as pessoas se organizam ao redor de textos escritos ou de livros em situações que envolvem a compreensão desses textos. Esses eventos seguem as regras de uso da escrita da instituição em que acontecem e dão-se em diferentes esferas sociais, sendo a instituição escolar apenas uma dessas esferas. (Em negrito no original)

O projeto de leitura foi executado em três sábados consecutivos: (22/09/2012); (29/09/2012); (06/10/2012), na Praça do Bairro Lourival Parente, envolvendo crianças entre sete e dez anos que estavam ali para brincar, e foram convidadas a participar da proposta, encarando-a como uma forma espontânea, criativa, lúdica e dinâmica de ler, através de metodologias diferenciadas daquelas utilizadas nas escolas, envolvendo variados tipos de textos, promovendo o diálogo, a discussão, o enriquecimento e a valorização da leitura. As histórias foram contadas de forma espontânea, memorizadas, dramatizadas, com o auxílio de recursos visuais e musicais. Para o registro, utilizaram-se fotografias, filmagens, entre outros.

Nas práticas de leitura utilizaram-se livros paradidáticos e textos literários, poemas, cantigas de roda, parlendas, contos tradicionais; textos modernos e contemporâneos, clássicos da literatura infantil adaptados, entre outros, utilizando autores como Monteiro Lobato (1993), Leonardo Chianca (2001), Ana Maria Machado (1999), Edinha Diniz (2009), Pedro Bandeira (2002), Tatiana Belinky (2001), e outros, empregando-se de recursos, como: aparelho de som, câmera digital (fotográfica e filmadora), CD's, tesouras, balões, TNT, bombons/pirulitos, cartolinas, cartazes e faixas, fita gomada, lápis de cor, textos infantis ilustrados com figuras, cola, materiais produzidos pelas crianças.

Os recursos são essencialmente mediadores do conhecimento, já que possibilitam uma efetiva relação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. São mediadores tanto no trabalho dos educadores nos momentos em que trabalham os conteúdos escolares, como neste caso, em que se desenvolvem atividades extraescolares com grupos das crianças em praças públicas, que se caracterizam como momentos em que realizam reflexões sobre a importância da leitura na vida do ser humano.

Figura 1 – Capas dos livros lidos com/para as crianças



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2 – Capas dos livros lidos com/para as crianças



Fonte: Arquivo pessoal.

A proposta teve como objetivos: promover situações de interações concretas, aproximação, difusão e comprometimento com práticas de leitura e diferentes gêneros textuais de forma dinâmica, espontânea e motivadora em espaços não escolares; utilizar a leitura como fonte de prazer e informação, ampliando o repertório das crianças com diferentes gêneros de textos, autores, ilustradores e recursos da linguagem escrita e falada, construindo

uma história de leitor; e desenvolver o pensamento letrado das crianças, pela apropriação, cada vez maior e mais abrangente, da linguagem oral e escrita dos textos literários.

As principais atividades desenvolvidas foram: leitura de textos de literatura infantil; oficinas de produções textuais (escrita ou desenho/ilustração); reprodução de áudio de histórias infantis; contagem e recontagem de textos literários infantis, sob diferentes formas e abordagens; interpretação de histórias, lendas, personagens e fantasias; exposição de textos e imagens, descrevendo suas características; contextualização de fatos da realidade – associação com cenas do cotidiano – e o arranjo das formas no espaço; entre outras.

No desenvolvimento da atividade, a preocupação maior não foi com métodos e regras, mas com a construção do conhecimento a partir da leitura, motivação<sup>1</sup> e criatividade. Os autores da proposta exerceram o papel de mediadores das leituras, na medida em que buscaram desenvolver estratégias que mobilizassem os conhecimentos prévios das crianças, contextualizando a temática em foco, com vistas a promover a aproximação com a realidade.

[...] podemos considerar que mediar a leitura significa intervir para aproximar. Os mediadores de leitura instigam, provocam, estimulam a criança no processo de apropriação do texto; procuram incentivar o estabelecimento de relações entre as ideias que se apresentam e as experiências do leitor/crianças e buscam alternativas para que a leitura possa ganhar dimensões. (PEREIRA, 2006, p. 23)

Como sujeitos que buscam pensar a leitura de maneira formativa, prazerosa e encantadora, os articuladores do projeto ancoraram-se na concepção freiriana, que garante:

[...] A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 38).

A meta do projeto foi envolver o máximo possível de crianças nas atividades, sensibilizando-as quanto à relevância da leitura como fator determinante em suas vidas, bem como minimizar as possíveis lacunas deixadas pela escola regular, de forma a colaborar para o letramento dos sujeitos envolvidos, considerando que "ler é um direito de todos e, ao mesmo tempo, um instrumento de combate à alienação e à ignorância" (SILVA, 2002, p. 75).

<sup>1</sup> Sobre motivação, Atkinson et al. (2002, p. 370-371) aponta que “uma motivação é uma condição que energiza o comportamento e o orienta. Ela é experimentada na forma de desejo consciente [...]. A maioria de nós é capaz de escolher se irá agir de acordo com os desejos ou não. [...]. As causas da motivação variam de eventos fisiológicos no cérebro e no corpo até na nossa cultura e interação social com outros indivíduos à nossa volta”.

Daí, a proposta do projeto é levar a leitura a crianças de diferentes idades e realidades, tornando-as iguais e com as mesmas oportunidades, pois a leitura iguala e liberta os homens.

### 3.1 Resultados esperados

Toda atividade pedagógica deve ser intencional e orientada com vistas ao alcance dos objetivos traçados. Com este projeto almejava-se que as atividades possibilitassem o debate, a propagação e a difusão de processos e hábito de leitura, como uma constante na vida das crianças, independente das ações da escola. A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, deve ser um ato prazeroso e necessário para a criança, e que o adulto, sirva como um modelo, incentivando-o e conduzindo-o. Neste projeto, almejou-se lograr resultados, como:

- Contribuir para a ampliação da concentração e atenção das crianças no processo de leitura, ampliando seu repertório literário por meio da leitura dinâmica, realizada pelos executores do projeto, pois as crianças construirão uma base de referências de autores e coleções preferidas;
- Ampliar, a partir das leituras a qualidade e diversidade dos posicionamentos das crianças acerca dos livros lidos, na elaboração de um pensamento crítico, a ser refletido em suas conversas com os pais, os colegas e os professores;
- Adquirir a capacidade de contação de histórias, a partir de textos imagéticos e textuais, demonstrando sensibilidade e emoção pelo contato com a leitura.

### 3.2 Relato de atividades

As atividades foram desenvolvidas no formato de exposição e leituras coletivas na praça pública, que recebeu uma ambientação cenográfica para sediar as oficinas literárias, nas quais se buscou dinamizar a leitura textual e visual para as crianças; todas oriundas de escolas públicas.

Os livros, textos e obras da literatura infantil foram explorados em leitura pública e em conjunto, na praça. No primeiro encontro, ocorrido na manhã do dia 22/09/2012, estiveram presentes sete crianças; foi feita a apresentação dos mediadores e da proposta do projeto, quanto aos seus objetivos, destacando a relevância da leitura na vida do ser humano; em seguida, fez-se a leitura coletiva do episódio: “*Narizinho arrebitado*”, do livro infantil: “*Reinações de Narizinho*”, de Monteiro Lobato, seguida de uma discussão sobre os pontos

principais abordados na história; exposição de livros paradidáticos, ao som de música infantil; leitura do paradidático “*Ilíada*”, uma adaptação de Leonardo Chianca, do épico clássico de Homero, seguida de discussão coletiva; músicas infantis, como “*A casa*”, “*O caderno*”, “*O pato*”, de Toquinho; distribuição de lanches (pipocas, sucos, bolos); leitura de síntese do livro “*Alice no país das maravilhas*”, de Lewis Carroll, adaptação de Ana Maria Machado, seguida de discussão coletiva; leitura do texto teatral “*O macaco malandro*”, de Tatiana Belink; e, para finalizar, foram oferecidas oficinas de produção de texto acerca de tudo o que foi lido, cantado ou apresentado. Após essas atividades, encerrou-se o primeiro dia de realização do evento, agradecendo e convidando a todos para participarem dos próximos.

Figura 3 – Crianças lendo – 1º encontro - 22/09/2012



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 – Crianças lendo – 1º encontro - 22/09/2012



Fonte: Arquivo pessoal.

Na manhã do dia 29/09/2012, reunidos com oito crianças, realizou-se a segunda etapa do projeto, em que os mediadores do projeto propuseram a leitura coletiva e discursiva do texto infantil: “*Chiquinha Gonzaga*”, de Edinha Diniz e Ângelo Bonito, da coleção “*Crianças*

*famosas*”, que trata da infância, das aventuras, traquinagens e descoberta do talento de cantores, pintores, artistas, entre outros; em seguida leu-se o poema “*Branco e Negro*”, de Pedro Bandeira, que os incitou à discussão sobre as diferenças individuais, os valores morais e éticos que permeiam a sociedade; e também alguns poemas do livro “*Mais respeito, eu sou criança*”, também de Pedro Bandeira; exposição de paradidáticos; adivinhas (“O que é, o que é?; adivinhações em versinhos”), com premiação para os vencedores; parlendas populares; cantigas tradicionais de roda, como “*Atirei o pau no gato*”, “*Pai Francisco*”, “*Se esta rua fosse minha*”, “*O cravo e a rosa*”, “*Cirandinha*”, “*Marcha soldado*”, “*A canoa virou*”, “*No caminho da roça*”, “*Fui ao tororô*”, “*Roda pião*”, *Cai, cai balão*“, “*Teresinha de Jesus*”, entre outras; músicas temáticas infantis; distribuição de bombons e pirulitos; produção textual sobre os temas abordados no encontro; e como de praxe, encerrou-se, agradecendo e convidando a todos para participarem do próximo, que foi realizado no final de semana seguinte.

Figura 5 – Crianças lendo – 2º encontro - 29/09/2012



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 – Crianças lendo – 2º encontro - 29/09/2012



Fonte: Arquivo pessoal.

Na culminância das atividades do projeto, realizada na manhã do dia 06/10/2012, com 15 crianças seguiu-se basicamente a mesma dinâmica das etapas anteriores, com a exposição de livros paradidáticos; leitura de contos tradicionais, como “*Chapeuzinho Vermelho*”, versão de Charles Perrault; “*João e Maria*”, versão dos Irmãos Grimm; apresentações de textos e cantigas de roda em áudio: “*Os bons tempos de criança*”, de Aury Lessa; leitura coletiva e comentada do livro “*Toda criança tem o direito de ler o mundo*”, de Fabiano dos Santos Piuba, que possibilitou uma discussão bem interessante acerca dos direitos e deveres das crianças; dinâmica das pulseirinhas, que busca promover a interação e o trabalho em equipe, a aceitação do “outro”; audições e canto de músicas infanto-juvenil, entre outros. Ao final, solicitou-se uma produção textual (texto escrito ou desenho), como forma de avaliação e análise dos resultados dos encontros.

Figura 7 – Crianças lendo – 3º encontro - 06/10/2012



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 – Crianças lendo – 3º encontro - 06/10/2012



Fonte: Arquivo pessoal.

A seguir apresentam-se as ilustrações produzidas pelas crianças/produções textuais (textos escritos ou desenhos/ilustrações) resultantes da interação durante as atividades desenvolvidas e o desafio que lhes foi posto: “construir uma texto que expressasse as experiências e aprendizagens adquiridas durante os encontros”.

Figura 9 – Ilustrações produzidas pelas crianças (desenhos/pinturas)



Fonte: Arquivo pessoal.

Quando solicitadas que ilustrassem, através de desenhos ou da escrita o que tinham vivenciado nas experiências de leitura, todos fizeram desenhos, revelando um grave *déficit* com relação à escrita e à leitura, já verificado nos momentos de leitura nas atividades propostas nos encontros.

Durante o desenvolvimento das atividades, as crianças se mostraram alegres, comprometidas, participativas, dinâmicas e, principalmente, motivadas para o foco principal do projeto: a leitura como ato prazeroso. A realização do projeto dependeu do envolvimento de todas as crianças da comunidade e da equipe mediadora das atividades, articulando, incentivando, motivando, conquistando as crianças a participarem.



Com relação às facilidades e dificuldades na realização do projeto, destaca-se como maior obstáculo: reunir e atrair a atenção de tantas crianças em um espaço público e aberto. Dentre os pontos de facilidades, aponta-se o fato de as crianças virem para o tradicional futebol semanal na quadra e, assim, participaram das práticas de leitura.

A avaliação dos resultados foi realizada de forma contínua e cumulativa, no decorrer do projeto e, em especial, nos momentos de apresentação das atividades propostas, com o objetivo de diagnosticar e buscar identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades de uma forma dialógica, com interação necessária em um processo de construção e de reconstrução, que dependem de novas intervenções, com foco nos objetivos propostos.

### 3.3 Resultados alcançados

A análise das manifestações de cada uma das crianças revela a presença de desconpassos existentes na leitura que elas fazem frequentemente na escola, via projeto, o que ressalta a necessidade de mais conhecimento por parte dos professores das escolas regulares onde estas crianças estudam; eles precisam fazer com que elas associem a leitura à aprendizagem de forma prazerosa.

Acredita-se que se tenha alcançado resultados positivos, pois houve a sensibilização das crianças para importância da leitura no processo de suas vidas; o estímulo e apreciação pela leitura, com elevação na compreensão do ato de ler, a partir das atividades desenvolvidas e melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem, que é o foco principal. Foi possível perceber que a maneira como a leitura foi colocada é bem diferente daquela frequentemente trabalhada em sala de aula, ao longo de sua formação.

A leitura faz parte da vida das crianças, embora seja uma "leitura escolarizada", isto é, marcada pelo aspecto linear e diretivo, que se constitui apenas fonte de estudo e de tarefas escolares, o que traz consequências profundas para suas práticas de leitura de mundo.

Ao analisar as características sociais e antropológicas das crianças, verificou que realmente há a necessidade de promover este tipo de evento de valorização da leitura, pois, a partir do envolvimento, as crianças passaram a convidar os pais para participarem dos encontros, o que aproximou ainda mais a família do processo formativo dos filhos.

Os resultados obtidos foram surpreendentes, emocionantes. Constatou-se que o estímulo à leitura realmente contribuiu muito para a formação das crianças envolvidas, o que leva a perceber que este tipo de atividade funciona muito bem na prática, dá resultados e faz

com que as crianças aprendam mais rápido e tenham uma percepção maior de mundo e adotem uma concepção de “leitura com compreensão/com significado”.

O projeto contribuiu para a o letramento e a formação cidadã, de maneira que se complementam e viabilizam resultados surpreendentes na aprendizagem das crianças. Em síntese, verifica-se que as metas e objetivos traçados foram alcançados de maneira satisfatória. Foi um trabalho de muito incentivo, motivação e persistência, que culminou numa grande comemoração, à qual aderiram as crianças, os pais ou responsáveis e os executores do projeto, juntos pelo gosto e prazer pela leitura.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As leituras dos autores confrontadas com a realização do projeto possibilitam compreender a leitura como uma ação social, objetivando obter, ao final, materiais escritos por leitores diferentes, das mais variadas formas, em busca da consecução dos seus desejos e/ou das suas necessidades de interação em diversificados contextos, principalmente os contextos culturais, concretos, fora dos muros escolares. Neste caso, em praças públicas, que precisam ser vistas como equipamentos de socialização e de atividades culturais. Portanto, com a iniciativa desse projeto, espera-se contribuir para que os círculos de leitura em praças tornem-se frequentes e revelem-se como índices de informação e transformação social, consolidando-se como grande incentivador da cultura.

O propósito do evento foi criar um hábito de leitura: o desejo e o prazer pela leitura, ampliando a concepção do mundo e desenvolvendo o senso crítico das crianças. Neste sentido, é preciso sensibilizar as crianças de hoje, para que elas acreditem na ideia de que a leitura é o caminho para a educação e melhoria do país. Talvez, só por meio da leitura, amenizem-se as iniquidades sociais, as quais, historicamente, têm herdado as classes menos abastadas intelectualmente.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade do alargamento e da abertura a práticas cada vez mais diversificadas de leitura em diferenciados espaços sociais, com vista a uma formação diversificada em leitores proficientes. Para tanto, é urgente repensar as estruturas dos processos educacionais vigentes, que para articulem políticas de formação de professores pelo e para o trabalho com a leitura, o investimento em bibliotecas, ampliação dos espaços de leitura para além da escola, dentre outras possibilidades de interação social com práticas de leitura e eventos de letramento.

Deste modo, é possível, a partir dos resultados já relatados, afirmar que as experiências vivenciadas no Projeto “**Leitura em espaços extraescolares: uma proposta para expansão de práticas de leitura em praças públicas**”, com a leitura e sobre a leitura, “deram certo”, pois causaram grandes impactos nas crianças – na forma de se relacionarem com a leitura, suas funções e finalidades, aplicação no dia a dia, na interação com os colegas; no reconhecimento de suas práticas de leitura; na forma de manifestar-se como sujeitos letrados, enfim, entre tantos outros benefícios e mudanças visíveis.

### REFERÊNCIAS

- ATKINSON, R. L et al. **Introdução à psicologia de Hilgard**. 13. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BALDI, E. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BOJUNGA, L. A troca. In: BOJUNGA, L. **Um encontro**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2010.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy**. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 20/01/2013.
- COOK-GUMPERZ, J. Literacy and schooling: na unchanging equation? In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **The social construction of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 16-44. (Tradução: **A construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991).
- COSTA, C. S. S. M. **Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: discussões e propostas alternativas para o ensino de língua materna**. In: Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em:<[www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/1438.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/1438.pdf)>. Acesso em: 13/05/2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1993.
- KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Ministério da Educação: Cefiel, IEL, Unicamp, 2005. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>. Acesso em: 21/10/2013.

LOPES, I. A. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em letras da UFPE, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, M. S. C. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MATOS, F. L. **Leitura em sala de aula**. Monografia. Curso de Pós-graduação “Lato Sensu” em Administração Escolar. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <[www.portaladm.adm.br/Metodologia/4.pdf](http://www.portaladm.adm.br/Metodologia/4.pdf)>. Acesso em: 26/09/2013.

PEREIRA, A. K. In: Secretaria de Educação Básica. **Biblioteca na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2006. Coleção Formação de Leitores, v. 2.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. **Critical literacy**: Enhancing students’ comprehension of text. New York: Scholastic, 2004.

SARAIVA, J. A. **Literatura e Alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VARGAS, S. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.