

**REJANE GUIMARÃES DE MELLO E LUCAS**

**A APROPRIAÇÃO DO ACERVO DO PNBE EM OFICINAS  
LITERÁRIAS**

Universidade Federal de Goiás  
Regional Catalão  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação  
2016

**REJANE GUIMARÃES DE MELLO E LUCAS**

**A APROPRIAÇÃO DO ACERVO DO PNBE EM OFICINAS  
LITERÁRIAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Martines Peres

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Lucas, Rejane Guimarães de Mello e

A apropriação do acervo do PNBE em oficinas literárias [manuscrito]  
/ Rejane Guimarães de Mello e Lucas. - 2016.

219 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Selma Martines Peres.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional  
Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de tabelas.

1. PNBE. 2. Leitura. 3. Livros literários. I. Peres, Dra. Selma  
Martines, orient. II. Título.

REJANE GUIMARÃES DE MELLO E LUCAS

**A APROPRIAÇÃO DO ACERVO DO PNBE EM OFICINAS LITERÁRIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Defendida e aprovada em 16/02/2016.

BANCA EXAMINADORA

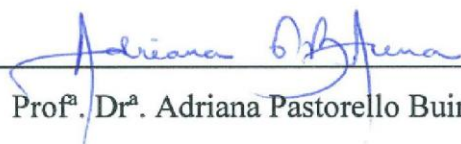


---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Selma Martines Peres – PPGEDUC/UFG/Regional Catalão.

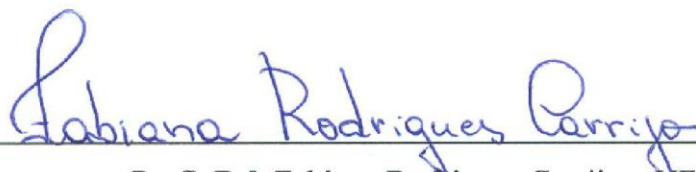
Orientadora

Presidente da Banca



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Pastorello Buim Arena – UFU/FACED.



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fabiana Rodrigues Carrijo – UFG/RC/UAEE.

Dedico este trabalho acadêmico aos meus filhos, João e Maria, personagens encantados da minha história; ao meu esposo Beto, que diferente do pobre lenhador, faz-se presente em todas as dificuldades; e a minha mãe, dona Flora, que participa de todas as cenas e sonha todos os dias com o nosso final feliz!

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho somente se concretizou mediante profunda determinação em conhecer como se efetivam as políticas públicas de leitura no espaço escolar, especificamente a forma como os livros são apropriados pelos alunos do ciclo de alfabetização. O esforço exigiu intermináveis dias de estudo, leituras, trabalhos acadêmicos e congressos. Essas atividades fatalmente distanciaram amigos do convívio diário, porém, trouxeram pessoas que fizeram parte desta importante conquista, às quais, neste momento, expresso meu carinho e minha gratidão.

Agradeço a Deus, a quem eu pedia por forças a cada levantar, e que nos momentos de fragilidade não me desamparou. Mas, muitas vezes, o cansaço fez com que eu me esquecesse de agradecê-lo por ter vencido mais um dia.

A minha mãe, que carrega consigo a força de lutar, de enfrentar os problemas, de recomeçar a cada derrapada na vida. Admiro a capacidade que tem de acreditar que o dia seguinte será sempre mais florido.

Ao meu esposo, que cuidou de detalhes para garantir meu conforto nas longas horas de estudo. Espaço, luz, ventilação, material, tudo foi cuidadosamente melhorado por ele.

Aos meus filhos, fonte de inspiração no desejo de crescer como ser humano, como mãe e amiga. Sinto gratidão pelas longas noites que, acordados, esperavam a minha chegada.

A minha querida sogra, serena e solidária. Matriarca que dispõe de sabedoria ímpar, acreditando na vitória de todos, com uma fé constante que a faz cada dia mais complacente.

A minha família, que se manteve presente em meio às atribulações diárias, a minha singela retribuição pelo apoio incondicional e torcida.

À Ana Lúcia e à Lair, companheiras especiais de diversos enfrentamentos. O comprometimento de cada uma possibilitou o foco constante na escrita, minimizando a preocupação que pudesse vir a ter em outras instâncias. Agradeço ainda à Marília, que vem dando demonstrações de responsabilidade e lealdade, mesmo com pouca convivência.

À UFG, que oferece conceituado curso de mestrado, o PPGEDUC-RC, que se constitui por notáveis professores doutores empenhados em levar os alunos à prática reflexiva no que concerne à educação e seus correlatos, reforçando a dimensão do papel do educador na sociedade. Meus agradecimentos à coordenação e a todos os professores do programa, em especial aos da linha de Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão, pelos constantes apontamentos que resultaram no meu amadurecimento enquanto pesquisadora. À secretaria do programa, minha estima à Renata e ao Roberto, que prontamente esclareciam as

dúvidas advindas dos trâmites burocráticos durante minha permanência no curso. À IV turma de mestrado, por partilhar as dores e celebrar as conquistas. E ainda à Chaiane, doutoranda da Unesp/Araraquara, pela criteriosa revisão deste trabalho acadêmico.

À CAPES, pelo incentivo à pesquisa por meio de bolsa de demanda social, o que tornou possível o presente estudo com dedicação exclusiva.

Às componentes da banca de qualificação e defesa, professoras Adriana Pastorello Buim Arena (UFU), Fabiana Rodrigues Carrijo (UFG-RC) e Maria Aparecida Lopes Rossi (suplente), que prontamente contribuíram com seus conhecimentos a fim de provocar discussões acerca deste trabalho acadêmico. Suas sugestões foram extremamente pertinentes e fundamentais no processo de construção da pesquisa.

Carinhosamente, agradeço a minha orientadora, a professora Selma Martines Peres, pela paciência em conduzir com tanta serenidade as etapas desta dissertação, pelas pontuais inferências e pelo resultado alcançado.

Ressalto que, sem a colaboração de todas essas pessoas, além de outras tantas que se juntaram a essa torcida, o presente estudo não teria se concretizado.

## RESUMO

Constitui objetivo da presente investigação, acompanhar a circulação e o uso efetivo do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) pelos alunos que integram o ciclo de alfabetização de uma instituição de ensino no interior do estado de Goiás, a partir do momento em que as obras literárias adentram o referido espaço escolar. Tornar a democratização da leitura uma realidade acessível a todos tem sido uma tarefa desafiadora assumida pelo governo federal. Com base em discussões que cerceiam a política pública de distribuição de livros de literatura infanto-juvenil, além de materiais de pesquisa e de referência às escolas de educação básica do país, busca-se analisar se as obras literárias pertencentes ao programa são apropriadas pelos alunos do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental da escola goiana. Diversas ações foram implementadas ao longo de quase duas décadas, sendo que a execução do PNBE envolve diferentes atores até a etapa final do processo, que se constitui na apropriação do bem cultural pelo aluno no contexto educacional. A relevância da temática está amparada no fato de que pesquisas têm tratado da circulação e distribuição dos acervos do PNBE, porém, são poucos os estudos que se propõem a perceber o uso desses livros literários distribuídos pelos órgãos oficiais (PAIVA, 2012). Acreditando que a leitura pode ampliar os referenciais de mundo do aluno, além de trabalhar concomitantemente com variadas linguagens, como escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal e outras (PERROTI, 1990), há a preocupação de distinguir as modalidades de leitura e modos de compreensão do texto (BAJARD, 2014b). A metodologia utilizada nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, é tipo etnográfica, e busca identificar situações que passam despercebidas na rotina escolar (BORTONI-RICARDO, 2008). Com base na análise documental e na intervenção, concretizada por meio de oficinas literárias, os instrumentos de coleta de dados abrangem: a observação dos alunos quanto ao uso das obras do PNBE; questionário e entrevista com as regentes do ciclo de alfabetização da escola investigada e com as funcionárias da biblioteca; e oficinas de leitura, escrita e produção de material, desenvolvidas com o objetivo de ampliar o uso do acervo do programa naquele ambiente. Com este estudo, conclui-se que os livros do PNBE estão sendo apropriados por aqueles alunos, ainda que de maneira modesta. Ressalta-se que por meio da intervenção não se busca a mudança imediata das ações instituídas naquela escola, mas colabora para a reflexão sobre práticas que podem transformar o hábito de ler na mesma, pois a construção da prática leitora está enraizada no tempo escolar (MEIRELES, 1979).

Palavras-chave: PNBE. Leitura. Livros literários.

## ABSTRACT

The goal of this research is to track the movement and the effective use of the National Program of School Library collection (PNBE) by students who are part of the literacy course of an educational institution in the state of Goiás, from the moment that literary works enter the school environment. Make reading democratization an affordable reality to everyone has been a challenging task assumed by the federal government. Based on discussions that curtail public policy for the distribution of children's literature books and research and reference materials to basic education schools in the country, it is sought to examine whether literary works belonging to the program are appropriate for students the first, second and third year of elementary education of the school. Several actions were implemented over nearly two decades, and the execution of PNBE involves different stakeholders to the final stage of the process, which is in the ownership of cultural property by the student in the educational context. The relevance of this topic is supported by the fact that research has dealt with the circulation and distribution of the PNBE collection; however, there are few studies that purport to understand the use of these literary books distributed by official agencies (PAIVA, 2012). Believing that reading can expand the reference world of the student, in addition to working concurrently with different languages, such as writing, sound, drama, film, body and other (PEROTTI, 1990), there is the concern to distinguish the modalities of reading and modes of understanding of the text (BAJARD, 2014b). The methodology used in this study, of a qualitative approach, is ethnographic and seeks to identify situations that go unnoticed in the school routine (BORTONI-RICARDO, 2008). Based on document analysis and intervention, achieved through literary workshops, data collection instruments include: the observation of students in the use of the works of PNBE; questionnaire and interview with the rulers of the school literacy cycle of the school investigated and the library employees; and workshops on reading, writing and producing material, developed with the aim of expanding the use of the program's collection in that environment. With this study, it is concluded that the PNBE books are being appropriated by those students, albeit in a modest way. It is noteworthy that through the intervention is not sought the immediate change of the actions instituted at the school, but contributes to reflection on practices that can transform the habit of reading the same as the construction of the reader practice is rooted in school time (MEIRELES, 1979).

Keywords: PNBE. Reading. Literary books.

## LISTA DE SIGLAS

ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas  
AIC- Alfabetização na Idade Certa  
ANPEd- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação  
APBP- Associação dos Pintores com a Boca e com os Pés  
Capes- Coodenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
Ceale- Centro de Estudos de Alfabetização, Leitura e Escrita  
CEB- Câmara de Educação Básica  
CEE- Conselho Estadual de Educação  
CEMEPE- Centro Municipal de Estudos e Programas Educacionais  
CEP- Comitê de Ética em Pesquisa  
CESUC- Centro de Ensino Superior de Catalão  
CETEB- Centro de Ensino Tecnológico de Brasília  
CNLD- Comissão Nacional do Livro Didático  
Colted- Comissão do Livro Técnico e Livro Didático  
Consed- Conselho Nacional dos Secretários de Educação  
ECT- Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos  
EF- Ensino Fundamental  
EJA- Educação de Jovens e Adultos  
FACEL- Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras  
FaE- Faculdade de Educação  
FAE- Fundação de Assistência ao Estudante  
Fename- Fundação Nacional do Material Escolar  
FLD- Fundo do Livro Didático  
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FNLIJ- Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil  
HQS- História em Quadrinhos  
IBC- Instituto Benjamin Constant  
IBEEC- Instituto Brasileiro de Excelência no Esporte e Cultura  
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INL- Instituto Nacional do Livro  
IPT- Instituto de Pesquisas Tecnológicas  
ISBN- Número Padrão Internacional de Livro

ISO- Organização Internacional para Padronização  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases do Ensino  
Libras- Língua Brasileira de Sinais  
Libre- Liga Brasileira de Editoras  
MEC- Ministério da Educação  
MinC- Ministério da Cultura  
OC- Obras Complementares  
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação  
Plidef- Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental  
PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola  
Pnbem- Programa Nacional Biblioteca da Escola para o Ensino Médio  
PNLD- Programa Nacional do Livro Didático  
PNLS- Programa Nacional Sala de Leitura  
PPGEDUC/ RC- Programa de Pós-Graduação em Educação da Regional Catalão  
PPP- Projeto Político Pedagógico  
PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores  
PROLER- Programa Nacional de Incentivo à Leitura  
SBPC- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEESP- Secretaria de Educação Especial  
SEF- Secretaria do Ensino Fundamental  
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TCU- Tribunal de Contas da União  
UEG- Universidade Estadual de Goiás  
UFG- Universidade Federal de Goiás  
Undime- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
Unesco- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
Usaid- Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional  
VOLP- Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01- Momento da troca de livros.....	122
Fotografia 02- Grupo em momento de leitura.....	122
Fotografia 03- Apresentação da história lida.....	122
Fotografia 04- Biblioteca Fictícia.....	122
Fotografia 05- Dança das Cadeiras.....	126
Fotografia 06- Teatro de fantoches.....	126
Fotografia 07- Leitura em grupo.....	127
Fotografia 08- Apresentação do livro.....	127
Fotografia 09- Leitura em grupo.....	129
Fotografia 10- Encenação da história.....	129
Fotografia 11- Encenação da história.....	130
Fotografia 12- Personagens do fantoche.....	130
Fotografia 13- Audição de história.....	137
Fotografia 14- Grupo conta o livro.....	137
Fotografia 15- Grupo conta o livro.....	137
Fotografia 16- Saída pelo túnel.....	137
Fotografia 17- Transmissão vocal na biblioteca.....	141
Fotografia 18- Leitura na tenda.....	141
Fotografia 19- Alunos contando o livro.....	141
Fotografia 20- Interação de alunos.....	141
Fotografia 21- Transmissão vocal de história.....	145
Fotografia 22- Entrada na tenda.....	145
Fotografia 23- Ligação da biblioteca à tenda.....	146
Fotografia 24- Repasse da caixinha.....	146
Fotografia 25- Registro da cena.....	149
Fotografia 26- Registro da cena.....	149
Fotografia 27- Produção de texto de aluna.....	151
Fotografia 28- Produção de texto de aluna.....	152
Fotografia 29- Realização de atividade.....	152
Fotografia 30- Produção dos alunos.....	152
Fotografia 31 – Produção de K.....	155
Fotografia 32- Produção de Y.....	156

Fotografia 33- Produção de L.....	156
Fotografia 34- Encenação.....	157
Fotografia 35- Redação de <i>Crescer é imenso</i> .....	157
Fotografia 36- Atividade de escrita .....	159
Fotografia 37- Final criado por aluno .....	159
Fotografia 38- Aluno em atividade.....	160
Fotografia 39- Aluna em atividade .....	160
Fotografia 40- Registro dos nomes dos animais.....	163
Fotografia 41- Cartaz da oficina.....	163
Fotografia 42- Atividade com dobradura.....	165
Fotografia 43- Explicação da atividade.....	165
Fotografia 44- Realização da atividade.....	166
Fotografia 45- Cartaz do texto fatiado .....	166
Fotografia 46- Discussão dos grupos.....	167
Fotografia 47- Atividade com marcador.....	167

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Números do PNBE/2008 referentes ao ensino fundamental .....	44
Quadro 02- Indicativo dos periódicos 2012 .....	47
Quadro 03- Dados do PNBE de 1998 a 2003.....	51
Quadro 04 - Síntese do PNBE de 1998 a 2014 .....	57
Quadro 05- Organização dos alunos .....	61
Quadro 06- Livros do PNBE à disposição dos alunos na sala do segundo ano .....	76
Quadro 07 - Livros buscados pelos alunos .....	83
Quadro 08- Total de utilização dos acervos nas salas do ciclo .....	84
Quadro 09 - Livros do PNBE utilizados na oficina de leitura <i>Biblioteca Itinerante Livros Mágicos</i> .....	120
Quadro 10- Livros do PNBE utilizados na oficina de leitura: <i>Ler, fantasiar e contar</i> - segundo ano.....	123
Quadro 11- Livros do PNBE utilizados na oficina de leitura: <i>Ler, fantasiar e contar</i> - terceiro ano.....	127
Quadro 12- Livros do PNBE utilizados na oficina <i>Tenda de Leitura</i> – primeiro ano.....	132
Quadro 13- Livros do PNBE utilizados na oficina <i>Tenda de Leitura</i> - segundo ano.....	138
Quadro 14- Livros do PNBE utilizados na oficina <i>Tenda de Leitura</i> - terceiro ano.....	141

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Valores referentes ao PNBE/2012.....	47
--	----

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A- Obras do PNBE/1998 encontradas na biblioteca da escola.....	185
Apêndice B- Obras do PNBE/1999 encontradas na biblioteca da escola .....	187
Apêndice C- Obras do PNBE/2005 encontradas na biblioteca da escola .....	190
Apêndice D- Obras do PNBE/2008 encontradas na biblioteca da escola.....	191
Apêndice E- Obras do PNBE/2010 encontradas na biblioteca da escola .....	193
Apêndice F- Obras do PNBE/2012 encontradas na biblioteca da escola.....	196
Apêndice G- Obras do PNBE/2014 encontradas na biblioteca da escola.....	199
Apêndice H- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professoras e funcionárias da biblioteca .....	201
Apêndice I- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores - assentimento .	203
Apêndice J- Roteiro de observação de campo .....	205
Apêndice K- Questionário com professoras.....	206
Apêndice L- Questionário com funcionárias da biblioteca.....	208
Apêndice M- Entrevista semiestruturada com professoras .....	210
Apêndice N- Entrevista semiestruturada com funcionárias da biblioteca .....	211

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A- Declaração de ciência da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.....	212
Anexo B- Autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa .....	213
Anexo C- Declaração de co-participação da instituição de ensino.....	215
Anexo D- Parecer do Conselho de Ética.....	216

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	18
a) O processo de alfabetização .....	22
b) O percurso metodológico .....	24
c) O processo de coleta de dados .....	28
d) A elaboração de oficinas literárias como estratégia de intervenção .....	30
e) O envolvimento do aluno com os livros do PNBE .....	32
f) O município de Serra Literária .....	33
g) A Escola Municipal Amigos do Livro .....	34
CAPÍTULO I - POLÍTICAS DE LEITURA E PNBE .....	37
1.1. A criação do PNBE .....	38
1.2. O funcionamento do PNBE .....	39
1.3. Edições do PNBE que contemplaram os anos iniciais do ensino fundamental .....	40
1.4. Edições do PNBE que contemplaram professores, alunos e escolas .....	48
1.5. Edições do PNBE que contemplaram os anos finais do ensino fundamental e ensino médio .....	52
CAPÍTULO II - O PNBE NA ESCOLA .....	60
2.1. Leitura e leitor .....	62
2.1.1. Práticas de ensino .....	63
2.1.2. A leitura como forma de distinção .....	65
2.1.3. Leitura repetida e releitura .....	66
2.1.4. Um convite à leitura aparente .....	68
2.2. O acervo e sua utilização .....	70
2.2.1. O cuidado do mediador com o uso do acervo .....	72
2.2.2. A diversidade do acervo .....	75
2.2.3. A presença de acervos de outros programas .....	77
2.3. Os livros e o direito à escolha .....	81
2.3.1. O livro em poder do aluno? .....	82
2.3.2. Gêneros em evidência .....	86
2.3.2.1. Livros de imagem .....	86
2.3.2.2. A popularidade das histórias em quadrinhos .....	87
2.3.3. A representatividade dos livros do PNBE para as professoras .....	89
2.4. Pedra no caminho ou asas à liberdade? .....	91
CAPÍTULO III - O PNBE NA BIBLIOTECA DA ESCOLA .....	96
3.1. A biblioteca escolar e as mediadoras de leitura .....	97
3.2. A rotina na biblioteca .....	103
3.3. Dinamizando a escolha: uma saída para cumprir o cronograma? .....	110
3.4. Troque outra vez .....	115
CAPÍTULO IV - O ACERVO DO PNBE EM OFICINAS LITERÁRIAS .....	117
4.1. Oficinas de leitura .....	118
4.1.1. Biblioteca Itinerante Livros Mágicos .....	119
4.1.2. Ler, fantasiar e contar .....	122
4.1.2.1. Realização da oficina no segundo ano .....	123
4.1.2.2. Realização da oficina no terceiro ano .....	127

4.1.3. Tenda de leitura .....	130
4.1.3.1. Realização da oficina no primeiro ano.....	132
4.1.3.2. Realização da oficina no segundo ano .....	138
4.1.3.3. Realização da oficina no terceiro ano .....	141
4.2. Oficinas de produção escrita.....	146
4.2.1. Gabriela e suas borboletas brilhantes.....	148
4.2.2. Gostosuras e chaturas de ser criança.....	150
4.2.3. Crescer é imenso .....	153
4.2.4. Invertendo os papéis .....	157
4.2.5. Adivinha o que é... ..	159
4.3. Oficinas de criação de material.....	161
4.3.1. Jogo do bicho.....	162
4.3.2. Coisa estranha.....	163
4.3.3. Costura poética .....	165
4.3.4. Fantasiando histórias .....	166
4.4. Avaliação das oficinas pelas professoras e funcionárias da biblioteca .....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	171
REFERÊNCIAS .....	179
APÊNDICES .....	185
ANEXOS.....	212

## INTRODUÇÃO

Forma de aquisição do conhecimento, de enriquecimento cultural, interação e de lazer, a leitura é uma atividade que desperta valores e instaura uma conduta de discernimento do homem frente à sua existência. Reconhecida como importante facilitadora do desenvolvimento infantil, a prática da leitura exerce relevante função social na vida do educando (RAMOS, 2013). O acesso frequente aos livros, jornais, revistas e outros, além da criatividade, promove a construção de um pensamento crítico no aluno.

Na perspectiva imaginária, o leitor é levado a experimentar novas e prazerosas sensações, perfazendo caminhos que culminam no fluir de suas potencialidades e no despertar de novas competências. Abramovich (1989) enfatiza que é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias, e escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, garantindo um caminho infinito de descobertas e de compreensão do mundo.

Sem leitura não existe entendimento do texto gráfico. Sozinha, a compreensão não é suficiente para definir o ato de ler, pois escutar um texto proferido não é leitura, sendo que qualquer um, alfabetizado ou não, pode fazê-lo. Assim, a compreensão pode ser inserida na definição de leitura, sem considerar que “qualquer interpretação seja proveniente do ato de ler: Ler é tomar consciência de um texto gráfico” (BAJARD, 2014b, p. 24).

Vale lembrar que as modalidades de leitura em voz alta ou silenciosa são provenientes da transformação das letras em sons, sendo a primeira audível e a segunda inaudível. Nas duas situações, a compreensão realiza-se por meio da transformação dos grafemas em fonemas. Bajard (2014b) salienta que ler pressupõe uma produção sonora, e entende que a aprendizagem da leitura em voz alta deve ser de responsabilidade da escola.

A leitura em voz alta e a leitura com a voz em repouso são maneiras distintas de compreensão do texto. A primeira, coerente com a escrita contínua, segue o sistema de obtenção da pronúncia e também do sentido. O atual modelo utilizado de leitura explora uma técnica semiótica visual, realizando-se pelo espaçamento que isola as palavras no momento em que o olhar as captura (BAJARD, 2006 apud BAJARD, 2014b). Leitura e voz alta são distintas, pois se convencionou falar de leitura ao se referir à compreensão, e falar de voz alta para designar a transmissão do texto pela voz.

A leitura em voz alta constitui um modelo de proferição em que há a atribuição do significado do texto pelo ouvinte (BAJARD, 2014b). Assim, os alunos praticamente são dispensados do ato de buscar um sentido no texto, pois eles o reconhecem através da audição.

Ao realizarem esse tipo de leitura, os alunos dedicam-se à ação de decifrar. Essa prática é recorrente nas escolas tradicionais, sendo, às vezes, utilizada como forma única de avaliação.

A disseminação da leitura decorre de a escola ter adotado a alfabetização como primeira tarefa, o que acabou se tornando um direito constitucional nas nações modernas. Com isso, a escola, por estar atrelada à capacidade leitora do cidadão, prevista pelas políticas públicas educacionais, torna-se um importante instrumento no processo de democratização do saber, possibilitando maior acesso aos bens culturais (ZILBERMAN, 2009). Nessa conjuntura, cabe ao educador oportunizar novas formas de exploração da prática da leitura, seja no contexto educacional, familiar ou social. “Porque para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler,[...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece” (VILLARDI, 1997, p.2).

O texto escrito, silencioso, ocorre no campo da literatura. Outra prática, o teatro, instaurou uma voz “viva”, mediadora entre texto e ouvinte, como descrito em Bajard (2014a). Assim, foi proposta a utilização do termo dizer, mas, em virtude dos seus vários significados, optou-se também pelo termo transmissão vocal do texto, que passou a assumir uma postura diferenciada da leitura em voz alta. A transmissão vocal tem uma função comunicativa e requer uma compreensão prévia para que haja eficiência. “A transmissão vocal endereçada a ouvintes por um professor evidencia a presença concomitante de um emissor e de um receptor – o primeiro emite, o segundo, escuta; nesse momento preciso nenhum dos dois lê” (BAJARD, 2014b, p. 26).

Bajard (2014b) salienta que as crianças menos favorecidas ficam distanciadas dos livros infantis até o momento em que ingressam na escola. Fica, pois, evidente o prejuízo que as mesmas sofrem em relação às outras crianças. Por assim ser, a instituição escolar não pode ser a única responsável pela cultura da escrita. Nesse ensejo, o autor defende a criação de projetos como *A Cor da Letra*<sup>1</sup>, que vem desenvolvendo um trabalho com crianças que não têm acesso à cultura introduzida pela família. O trabalho de mediação da leitura leva em consideração a desigualdade cultural, buscando amenizá-la.

Observa-se que nas famílias letradas as crianças são iniciadas desde muito cedo na linguagem escrita e, portanto, no funcionamento da língua. A manipulação de revistas e jornais pelos membros da família, bem como o fácil acesso à literatura infantil e infanto-juvenil, com suas ilustrações, possibilitam o interesse e a curiosidade pelas histórias. E ouvi-

---

<sup>1</sup> Esta associação está ligada à associação francesa Ação Cultural contra as Exclusões e Segregações (ACCES).

las de um adulto faz com que a criança, ao descobrir o código alfabético, já tenha o entendimento sobre a “função linguageira da escrita” (BAJARD, 2014b, p. 11).

A apropriação dos livros de literatura leva os familiares a assumirem o papel de proferidores. Antes essa ação era restrita a eventos religiosos ou culturais. Porém, Bajard (2014b) ressalta que a “voz alta” vem ampliando sua incidência para além dos espaços educacionais, como núcleos de educação informal, hospitais e jardins públicos, o que propicia a escuta de histórias para crianças menos privilegiadas. Em razão disso, o autor destaca a importância da visita à biblioteca, o acesso ao livro e também da escuta de narrativas o mais cedo possível. Essas ações parecem corriqueiras para as crianças pertencentes às famílias com práticas letradas, porém, é uma realidade ainda distante daquelas que não têm contato algum com o material gráfico.

Tornar a democratização da leitura uma realidade acessível a todos tem sido uma tarefa árdua, desafiadora e dispendiosa. O governo federal implantou, em 1998, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), promovendo a distribuição de acervos (obras de literatura infanto-juvenis, brasileiras e estrangeiras; materiais de pesquisa e de referência a alunos e professores) para as escolas públicas do país. Por meio de vários formatos e ações implantadas, o programa vem alcançando os mais distantes municípios, envolvendo diferentes atores sociais nesse processo, que abrange desde a avaliação, seleção e composição dos acervos (com diferentes categorias e gêneros) por comissão específica, até a recepção, circulação e possível apropriação dos bens culturais que chegam às escolas.

A necessidade de perceber a etapa final desse processo, ou seja, a circulação e a apropriação das obras literárias pelos alunos, leva a uma reflexão sobre as limitações desse programa. Constata-se a importância da relação entre professor e aluno, uma vez que o primeiro deve instigar a capacidade do segundo pela busca de novos saberes, e esse deve assumir seu papel na construção do aprendizado, no escopo de se constituir como leitor crítico, reflexivo e ativo perante a sociedade.

Diante do exposto, surge a seguinte indagação: como os alunos do ciclo de alfabetização vêm se apropriando dos livros literários no ambiente escolar? Tomando como referência o período de 1997, ano de criação do PNBE, até 2014, ano da coleta de dados para esta pesquisa, pretende-se analisar como essa política pública específica de leitura tem se efetivado na rotina escolar.

A relevância da temática desenvolvida está no fato de que as pesquisas têm tratado da circulação e distribuição dos acervos do PNBE, mas poucos estudos têm se dedicado a perceber como se dá o uso dessas obras literárias distribuídas pelos órgãos oficiais. Paiva

(2012) alerta para o fato de que a distribuição de livros nas escolas está consolidada, mas são pouco assistemáticas as iniciativas de acompanhamento, avaliação e pesquisa sobre os usos e efeitos desse material na educação. Estudos apontam a necessidade de acompanhamento dessa política de formação de leitores com vistas a mediar o contato das crianças com o material (PAIVA, 2012).

Frente ao exposto, viu-se como é necessário confrontar o quadro apresentado por Paiva (2012) com a realidade de uma escola localizada no interior do estado de Goiás. Percebe-se a apropriação dos livros do PNBE pela comunidade escolar, em especial pelo aluno, como uma tarefa provocadora. O presente estudo verifica, além da presença dos livros do PNBE na escola, se eles chegam até as mãos dos leitores, sendo por eles apropriados. Além disso, a pesquisa possibilita ampliar o uso do acervo disponível por meio de oficinas literárias.

No âmbito pessoal, a presente pesquisa justifica-se pelo fato de, enquanto aluna do curso de Pedagogia, a pesquisadora ter realizado um estudo sobre literatura infantil, tendo como recorte poemas da obra *A Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes. Essa literatura foi trabalhada com crianças da primeira fase do ensino fundamental de uma escola também situada no município Serra Literária, interior do estado de Goiás. O estudo partiu da curiosidade sobre como as crianças em início da vida escolar apropriam-se da leitura literária.

O ciclo da alfabetização compõe um momento que exige, além de atenção, sensibilidade dos educadores, a fim de que haja o aprendizado significativo das crianças, consolidando o processo de ler e escrever. Por isso a opção por investigar o primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental. E entendendo-se que a consolidação da leitura e escrita pode ser reforçada e efetivada pela democratização do acesso às obras de literatura nas escolas públicas brasileiras, por meio das políticas públicas de leitura, a pesquisa foi direcionada para o PNBE, por se tratar de um programa de distribuição de livros consolidado pelo governo federal.

A proposta deste estudo é analisar a apropriação dos livros literários do acervo do PNBE pelos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola no interior do estado de Goiás. Por questões éticas, é mantido o anonimato do município, da escola e dos sujeitos da pesquisa<sup>2</sup>. Portanto, são adotados codinomes para a instituição de ensino, que é chamada de Escola Municipal Amigos do Livro, e para o município, denominado aqui por Serra Literária, estado de Goiás. Em virtude da grande quantidade de alunos participantes da pesquisa, 59,

---

<sup>2</sup> A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer de nº 784.402.

não são adotados nomes fictícios, mas apenas mencionadas as iniciais de seus nomes. Já as professoras e as funcionárias da biblioteca recebem o primeiro nome de importantes mulheres da literatura infantil brasileira. Assim, a regente do primeiro ano é chamada de Clarice (Clarice Lispector), a do segundo ano de Eva (Eva Furnari), e a do terceiro ano de Cecília (Cecília Meireles). As funcionárias da biblioteca são chamadas de Lygia (Lygia Bojunga) e Ana Maria (Ana Maria Machado).

#### **a) O processo de alfabetização**

O governo federal, estados, municípios e entidades, por meio de um acordo denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), firmaram um compromisso voltado para alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do ciclo da alfabetização. Trata-se de uma forma de garantir o direito de alfabetizar em Português e Matemática até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Na escolha de obras literárias para esse público, é fundamental observar a presença de um caráter artístico, a contribuir para a formação de um repertório que ultrapasse a literatura de massa. Esse, segundo Ramos (2013), é um critério para a formação dos acervos do PNBE. As diferentes formas de linguagem possibilitam difundir a literatura como importante produto cultural. Assim, os livros do PNBE, com a diversidade de gêneros que os compõem, podem auxiliar no processo de construção da aprendizagem, como também na formação do indivíduo, podendo o material ser apropriado pelo aluno e por sua família.

É preciso perceber se as obras que fazem parte da política de distribuição de livros estão realmente circulando na escola e sendo apropriadas pelas crianças; se o material está nas salas de aula, nas prateleiras das bibliotecas. Algo pode ser feito para que o aluno amplie seus referenciais de mundo e trabalhe, simultaneamente, com todas as linguagens: escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal e outras (PERROTI, 1990).

Alguns setores da sociedade estão valorizando a leitura enquanto comportamento a ser difundido e praticado cotidianamente por toda a população brasileira. Nesse sentido, proliferam iniciativas como campanhas de distribuição de livros, congressos, seminários, além de publicações especializadas, feiras de livros, cursos de formação, criação de entidades e associações. Enfim, há um conjunto de ações com o objetivo de aproximar crianças e jovens do livro e da literatura (PERROTI, 1990).

Constata-se que a família que oferece o livro em casa desperta na criança um saber sobre a escrita, antes mesmo dela ser submetida aos conhecimentos formais do código gráfico.

Bajard (2013) argumenta que no Brasil o contato da criança com o livro está mais ligado às novas atitudes das famílias ou à ação de associações que desenvolvem o trabalho fora do contexto escolar.

Bajard (2013) descreve a ação realizada em bairros da capital paulista por uma associação educativa que forma os jovens provenientes de famílias analfabetas como mediadores de leitura. O projeto, conhecido como *A Cor da Letra*, tem como finalidade apresentar a literatura infantil às crianças. Essa ação vem despertando o interesse de escolas privadas e públicas no que tange ao uso da sessão de mediação, mecanismo pedagógico que consiste em reunir um grupo de crianças, alguns mediadores e os livros.

A brincadeira coletiva que dá início às atividades proporciona a interação no grupo e “introduz a criança no universo lúdico da ficção das narrativas literárias” (BAJARD, 2013, p. 502). Durante as sessões, a criança pode optar pela autonomia, momento em que explora o livro sozinha ou em grupo; ou pela mediação, instante em que o mediador realiza a transmissão vocal do texto<sup>3</sup>. “Essa ação é difícil de ser justificada aos professores que sempre querem facilitar o acesso à narrativa pela palavra contada, mais flexível que o texto sonoro” (BAJARD, 2013, p. 503)<sup>4</sup>. O trabalho citado compreende a importância de valorizar e identificar o acesso à leitura no início da vida escolar, sendo que essa prática deve estar atrelada ao uso efetivo do material gráfico pelo próprio aluno.

Assim como Bajard (2014a; 2014b), Foucambert (1994) também destaca a participação popular como fator determinante para a justiça social, o que não acontece de maneira solitária, mas conforme as várias relações sociais da sociedade, como no sistema político, educativo, familiar e outros. De modo geral, as questões sociais nem sempre são levadas em consideração no planejamento das políticas públicas de ensino que se baseiam nos métodos, de acordo com pesquisadores como Foucambert (1994).

O aprendizado da leitura depende também da organização geral da escola e do seu entorno, da política coerente que a equipe pedagógica decide adotar para o ensino em seu conjunto; das articulações possíveis com parceiros; da consideração de público-alvo não apenas o corpo discente, mas comunidades carentes de oportunidades de participação social (FIRMINO, 2006, p. 5).

A perspectiva de leitura deve, de acordo com Foucambert (1994), ser desescolarizada, de maneira que todas as esferas educacionais tenham a responsabilidade de formar o leitor,

<sup>3</sup> A ação estabelecida é baseada na língua escrita. Portanto, exclui da mediação o reconto que se caracteriza por ser uma ação da língua oral.

<sup>4</sup> BAJARD, Èlie. A entrada no mundo da escrita no Brasil. Tradução de Adriana Pastorello Buim Arena e Dagoberto Buim Arena. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.2, p. 501-507, jul./dez. 2013. Tradução de: *Au Brésil, l'entrée dans le monde lettré*. Les Actes de lecture n° 102 em junho de 2008 – [des enfants des écrits].

tanto a partir da técnica da leitura, como por meio da própria manipulação do livro. Essa ideia de desescolarização parte do princípio de que a formação do leitor é contínua, permanente e, portanto, deve ser assumida por todas as “instâncias educativas” (FOUCAMBERT, 1994, p.17).

O enfoque de Foucambert (1994) é, portanto, na necessidade de garantir o acesso à leitura por meio de ações da sociedade como um todo. Para a efetivação da proposta, a leiturização social deve ser alavancada por meio de processo contínuo de formação de leitores, o que se desenvolve através de programas educativos com atuação em dois campos distintos: desenvolvimento de habilidades leitoras dos variados gêneros textuais; e criação de estratégias favoráveis à leitura enquanto condutora de novos conhecimentos. Neste estudo, compreende-se leitura enquanto prática social, e não como mera transmissão vocal, como muitas vezes vem sendo realizada nas escolas.

## **b) O percurso metodológico**

A organização deste texto prevê a apresentação da metodologia adotada e as etapas percorridas durante a investigação, descrevendo o campo investigado e os sujeitos pesquisados. Em seguida, são relatados os procedimentos da coleta dos dados utilizados durante o estudo. E, por fim, apresenta-se a análise de dados e as inferências advindas da mesma.

O percurso metodológico da investigação é marcado por uma abordagem do tipo qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos em educação estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem levar em consideração as experiências do ponto de vista do informador, conduzindo a investigação como uma espécie de diálogo entre o investigador e os sujeitos.

Para a realização desta pesquisa, foi preciso interpretar “os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento acumulado a respeito dele” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 01). O que se busca é conhecer a apropriação que os alunos do ciclo de alfabetização têm das obras literárias que chegam às escolas da rede pública. Nessa direção, as informações advindas da pesquisa de campo culminam na relação com a teoria sobre as políticas públicas de distribuição de livros, e também estudos sobre leitura. O desafio é a elaboração de uma metodologia capaz de coordenar e direcionar a presente pesquisa de forma a constituir um conhecimento científico que contribua para a ampliação do atual entendimento a respeito do uso do livro literário no contexto escolar.

Segundo Gatti (2010), a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano. Por sua natureza e processo de construção, ela parece não se prestar a isso, uma vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas. A abordagem qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, mais maleável e adaptável a índices não previstos ou à evolução das hipóteses. Nessa perspectiva, a análise qualitativa apresenta características particulares, sendo válida para a elaboração das deduções específicas sobre o acontecimento da apropriação do livro literário, o que sugere inferências precisas, e não gerais (BARDIN, 2009).

A pesquisa desenvolvida é etnográfica, sendo estabelecido um contato direto e prolongado entre a pesquisadora e os sujeitos selecionados no contexto escolar. Esse tipo de pesquisa possibilita uma grande quantidade de dados descritivos, oriundos de observações dos sujeitos, dos espaços físicos, de fatos e ações, que aos poucos constituem o “quadro configurativo da realidade estudada”, em função do qual são feitas análises e interpretações (FAZENDA, 2010, p. 42). Os dados possibilitam que a pesquisadora transite entre observação e análise, entre teoria e empiria, outra característica dos estudos etnográficos, de acordo com Fazenda (2010).

Bortoni-Ricardo (2008) esclarece que o objetivo da pesquisa etnográfica na sala de aula é tornar visível o que permanece escondido na rotina escolar, identificando situações que passam despercebidas para os sujeitos inseridos nesse processo. Assim, com apoio nesse tipo de pesquisa, busca-se compreender como se dá o uso do livro literário do PNBE pelos alunos do ciclo de alfabetização de uma determinada escola.

Com o objetivo de conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre o uso do acervo do PNBE pelos alunos do ciclo da alfabetização no interior de Goiás, a metodologia desta pesquisa pautou-se na análise documental e na intervenção, tendo como base os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação, questionário e entrevista com as professoras do ciclo de alfabetização e funcionárias da biblioteca; e oficinas literárias com os alunos.

A escolha de um dado referencial de apoio deve contribuir para o avanço do conhecido. Entretanto, escolher determinada perspectiva não significa adotá-la como única, mas apenas como um dos caminhos a ser revisto durante a realização da pesquisa. As mudanças, os ajustes e reformulações devem ocorrer no que se refere às questões iniciais, na escolha dos sujeitos participantes, na definição das estratégias de coleta e na análise ou no esquema do trabalho. Deve persistir a busca constante em ampliar o conhecimento.

Se admitirmos que a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo da pesquisa, temos de aceitar que as opções metodológicas também vão sendo explicitadas e redefinidas à medida que a investigação se desenvolve. O que não podemos deixar de explicitar é a estreita articulação que deve existir entre teoria e método; sem ela o próprio processo de pesquisa perde o seu sentido” (FAZENDA, 2010, p. 46).

Levando em consideração que o problema formulado na presente investigação diz respeito à maneira como o acervo do PNBE vem sendo apropriado por alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental da Escola Amigos do Livro, torna-se necessário debruçar sobre os instrumentos que ajudam a responder a essa indagação. Para tanto, entende-se como importante imergir no cotidiano da escola por meio de atividade empírica, considerando que o processo do estudo e a sequência das ações são mais importantes do que o resultado final.

A análise documental, constituída de fontes primárias, partiu do estudo de programas de incentivo à leitura e ao livro, leis e decretos, editais específicos do PNBE, e documentos referentes à distribuição do acervo nas escolas da rede pública de ensino. Ainda foram tomadas como referência reflexões de pesquisadores que estudam objetos análogos, que se configuram como fontes secundárias.

Os documentos constituem uma fonte poderosa de evidências que fundamentam afirmações e declarações. Não se trata apenas de uma fonte de informações contextualizada, mas surge em um determinado contexto e fornece informações sobre o mesmo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, a análise documental permite o acesso a informações sobre o PNBE, desde a sua criação, em 1997, passando pela sua implantação no ano seguinte, até o edital de 2014. As características de cada edição foram evidenciadas, bem como o investimento financeiro, os títulos escolhidos, o processo de seleção do acervo, a distribuição, a circulação e a tiragem.

A pretensão deste estudo é analisar o contexto das ações implantadas pelo governo no decorrer da existência do programa, especificamente no primeiro capítulo, que trata das políticas públicas de distribuição de livros, com ênfase no PNBE. Este trabalho, ao sintetizar informações, possibilita a consulta a elas por quantas vezes forem necessárias.

Marconi e Lakatos (2010) definem questionário como sendo um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, as quais devem ser respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador. Faz-se necessário salientar que, nesta pesquisa, os questionários foram aplicados em espaços como a sala de professores e a biblioteca escolar, com a presença da pesquisadora, porém, sem a interferência da mesma.

Quanto à entrevista, a aplicabilidade desse instrumento na coleta de dados pode ajudar no diagnóstico de um problema social, daí a sua incidência em investigações sociais, segundo Marconi e Lakatos (2010). As pesquisadoras ainda apontam que a entrevista realiza-se mediante o encontro entre duas pessoas, com a finalidade de que uma delas obtenha informações acerca de algum assunto, a partir de uma conversa profissional.

Importante ressaltar a existência de diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com o objetivo do entrevistador, sendo que, no presente estudo, o instrumento foi organizado de forma semiestruturada<sup>5</sup>. Triviños (1987) ressalta que esse tipo de entrevista é constituída por questionamentos essenciais, apoiados tanto em teorias quanto em hipóteses ligadas ao assunto da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a entrevista, em consonância com as observações, consiste em um importante recurso metodológico, aproximando o pesquisador da realidade. Para trabalhar os dados coletados nas observações, questionários, entrevistas e oficinas literárias, foram priorizados os elementos que configuram a pesquisa de intervenção, metodologia ramificada da pesquisa-ação que aspira transformar para conhecer.

Vale demarcar que com a pesquisa de intervenção não se buscou a mudança imediata da ação instituída, mas a reflexão sobre práticas que podem transformar a rotina leitora da escola em que se deu a investigação. O objetivo é provocar a mudança no cotidiano da instituição escolar, ainda que de forma não imediata, por meio de discussões com alunos, regentes e funcionários da biblioteca, e ainda através de ações como as oficinas literárias. Essas ações podem colaborar com a mudança da prática leitora na Escola Amigos do Livro, que apresenta alunos com grande potencial para se tornarem leitores ativos. Sendo assim, optou-se por realizar intervenções com a finalidade de modificar a visão que os alunos têm sobre a leitura, de maneira a torná-la menos enfadonha, mais dinâmica e atraente.

**A pesquisa do tipo etnográfico, pode até incluir algum tipo de ação ou intervenção por parte do pesquisador ou do grupo pesquisado**, mas isso irá ocorrer mais em função do esquema flexível que o processo etnográfico assume do que de uma proposta intencional de intervenção (FAZENDA, 2010, p. 42, grifo nosso).

As intervenções foram pensadas juntamente com o processo de observação nas salas de aula e na biblioteca da escola, na expectativa de envolver todos os alunos com as histórias

---

<sup>5</sup> Conferir Apêndices O e P.

trazidas pelos livros literários do PNBE<sup>6</sup>. A finalidade foi desenvolver as ações a fim de corroborar com a prática leitora da escola.

### **c) O processo de coleta de dados**

A coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, com registro das observações nos ambientes. “Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). A autora chama a atenção para o fato de que a pesquisa qualitativa reconhece que o olho do observador interfere no objeto observado, funcionando como uma espécie de crivo no processo de interpretação da realidade com a qual se depara.

A relação entre metodologia e problema leva à concepção de que “o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades” (FAZENDA, 2010, p. 35). Para evitar ou minimizar o efeito da falta de neutralidade absoluta, uma orientação é não fazer a pesquisa de forma corrida, mas frequentar o local até permitir que as crianças e os professores familiarizem-se com a presença da pesquisadora, que não deve ser muito intrusiva.

Por meio da observação, torna-se possível acumular descrições quanto ao local - salas de aula e biblioteca - além de registrar ações e interações durante o tempo de permanência na instituição de ensino, o que possibilita refletir sobre a apropriação do livro literário do PNBE na escola. Segundo Lüdke e André (1986), para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso demanda um planejamento cuidadoso do trabalho e preparação rigorosa da observadora, com registro em diário de campo<sup>7</sup>.

Houve o cuidado de abarcar o máximo possível de informações acerca do uso dos livros literários do PNBE pelos alunos do ciclo de alfabetização. Foram programadas quatro semanas de visitas à escola. Ao obter a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a observação foi imediatamente iniciada e se constatou que 16 horas em cada ambiente poderiam ser insuficientes. Portanto, houve a necessidade de ampliar a carga horária da

---

<sup>6</sup> Após o consentimento dos envolvidos na pesquisa, foi feita a identificação do acervo do PNBE disponível na instituição, desde os primeiros livros enviados à escola, ainda em 1998.

<sup>7</sup> Este método é uma técnica que “consiste em escrever diariamente como um diário íntimo pequenos fatos organizados em torno de uma vivência numa instituição” (RÉMI HESS, 1981 *apud* BARBIER, 2007, p. 136).

observação participante<sup>8</sup> para sete semanas, já que o tempo não permitiria mais do que isso, em função do calendário escolar.

Durante as quatro horas diárias de permanência em sala de aula ou na biblioteca da escola, foram observados e descritos os seguintes aspectos: o ambiente, a decoração, a luminosidade, a ventilação, a disponibilidade do mobiliário; se os alunos fazem uso de livros literários do acervo do PNBE e como o fazem; o que faz o aluno no momento em que termina a atividade proposta; qual a orientação do professor aos estudantes que terminam as atividades mais cedo; se a turma pega livros para ler, e quais são esses livros; se há tempo suficiente para a realização da leitura até o fim do livro; se os alunos trocam antes de terminar a leitura; o que os alunos dizem uns aos outros enquanto escolhem a obra a ser lida; e se os estudantes comentam a história lida.

A organização tornou-se fundamental no momento de transcrever as observações e analisar os dados. Nos diários foram registrados os fatos da maneira como ocorriam. Posteriormente, eram registradas algumas impressões da pesquisadora sobre determinada situação, no propósito de verificar como os alunos se apropriaram dos livros do programa de governo. Diante dos objetivos, foi possível reunir elementos de diferentes naturezas, entre observação, questionário e entrevista, a fim de possibilitar a interpretação e a análise dos dados.

As sete semanas no ambiente escolar aconteceram com pequenas interrupções causadas por motivos diversos, como feriados, recesso para trabalho coletivo, jogos, e congressos, nos quais a pesquisadora participou com apresentação de trabalhos. A etapa da observação participante foi concluída dentro de 60 dias, partindo-se, então, para a realização das oficinas literárias, seguido de questionário e entrevista com as regentes, além das funcionárias da biblioteca.

Observar em média 23 horas cada sala de aula, além de 39 horas a biblioteca, permitiu recorrer aos conhecimentos teóricos e experiências pessoais da pesquisadora. Assim, os princípios da etnografia auxiliaram no processo de compreensão e interpretação do uso dos livros literários pelos alunos. Foram registrados: o momento em que os alunos levantavam das carteiras para pegarem um livro literário; como era feito o processo de escolha de um determinado título por eles; se folheavam ou não antes de voltarem para seus lugares; quanto tempo o livro permanecia em poder de cada aluno; como era a leitura: silenciosa, labial,

---

<sup>8</sup> De acordo com Lüdke e André (1986), a observação participante é uma estratégia que envolve, além da observação direta, um conjunto de técnicas metodológicas, exigindo o envolvimento do pesquisador na situação.

individual ou em dupla; se os alunos entregavam um livro e já escolhiam outro, ou se apenas o devolviam.

Na biblioteca, a observação foi um pouco diferente. Cada aluno entregava um livro com o qual estava há uma semana e escolhia outro nas estantes. Porém, a observação nesse espaço foi tumultuada, o que se deu em virtude do pouco tempo que as funcionárias ficavam à disposição das turmas que compunham os sujeitos da pesquisa. Entretanto, a prática foi realizada no sentido de verificar: o modo como os alunos dirigiam-se às estantes de livros; se chegavam decididos ou indecisos; se demoravam; quanto tempo eles levavam para a escolha de um título; o que atraía os seus olhares para eleger um título entre tantos; além da organização, da rotina do espaço e o uso que faziam do livro naquele ambiente.

O momento da identificação dos livros exigiu uma pausa na catalogação das obras, em razão de não haver dois títulos para um único registro em diversos exemplares. Nesse momento, optou-se por continuar as observações e elaborar as oficinas literárias, para depois retomar essa etapa. O período de espera foi necessário em razão da tentativa de informatizar a biblioteca, que contava com aproximadamente três mil títulos, entre didáticos e literários. Porém, essa organização não aconteceu no período de permanência da pesquisadora na escola, o que levou a realização, pela pesquisadora, do cadastro dos livros do PNBE existentes em cada prateleira, estante por estante da biblioteca. Esse trabalho teve a duração de 2 semanas e meia.

Após aproximadamente 110 horas de observação e findada a realização das oficinas literárias, foi feito questionário e entrevista com as três professoras do ciclo de alfabetização e com as 2 funcionárias da biblioteca.

#### **d) A elaboração de oficinas literárias como estratégia de intervenção**

Com base nos dados da observação, foram desenvolvidas oficinas literárias com os livros do PNBE, sendo todas fotografadas<sup>9</sup> e uma delas filmada<sup>10</sup>, mediante autorização prévia dos participantes envolvidos.

As oficinas literárias são momentos específicos em sala de aula em que o professor planeja o ensino de uma estratégia. Nessas oficinas, há uma ambientação intencionalmente planejada. [...] Nas oficinas, o professor modela uma aula de estratégia para o grupo todo e, então, dá aos alunos o tempo necessário para ler e praticar a estratégia em pequenos grupos, em pares ou individualmente. [...] ao final

---

<sup>9</sup> O registro fotográfico das atividades foi feito pela pesquisadora, regentes e, ainda, por uma auxiliar.

<sup>10</sup> A oficina filmada foi a *Tenda de leitura*. O equipamento utilizado para a filmagem pertencia à escola, que também disponibilizou uma professora para executar a gravação.

da oficina, a classe toda se reúne para partilhar seus aprendizados (SOUZA et al., 2010, p.59).

Souza et al. (2010) enfatizam a importância de planejar as oficinas literárias por meio de estratégias. Mas, o mais importante é o contato com o livro, o uso dele pelo aluno, no sentido de apropriação do conteúdo.

Utilizando-se alguns livros do acervo do PNBE disponíveis na biblioteca da escola, foram elaboradas e aplicadas cinco oficinas literárias em cada uma das três turmas pesquisadas, privilegiando as atividades que pudessem propiciar momentos lúdicos a partir da obra. Após a leitura dos livros pelos alunos<sup>11</sup> ou pela pesquisadora<sup>12</sup>, havia a discussão sobre o enredo, seguida de atividades como encenação, contação da história, teatro de fantoches, criação de finais de histórias, produção de texto, confecção de cartazes e de dobraduras. A realização das atividades era feita individualmente, em duplas e até em pequenos grupos, conforme será apresentado no quarto capítulo desta dissertação.

As oficinas literárias realizadas em cada sala do ciclo de alfabetização tiveram os livros escolhidos pela pesquisadora e regentes, o que foi feito no momento de planejamento semanal. Foram selecionadas quatro histórias para cada turma, e também planejadas três oficinas de leitura em que os próprios alunos escolheram e se apropriaram do material gráfico. O critério de seleção dos livros escolhidos previamente foi o de trabalhar histórias desconhecidas pelos estudantes. É importante destacar que boa parte do acervo do PNBE escolhido para compor as oficinas literárias<sup>13</sup> estipula como público-alvo alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Os títulos foram, então, retirados das prateleiras mais altas, às quais os alunos da faixa etária investigada não tinham acesso. As obras selecionadas eram curtas e continham ilustrações atraentes, de modo que a leitura das mesmas poderia ser realizada no período da aula, destinando-se tempo também para o desenvolvimento de atividades exploratórias. Assuntos sobre bichos e monstros ganharam destaque nas atividades em função da preferência dos alunos.

Foram planejadas, ao todo, 13 oficinas, sendo que uma delas, inspirada na história de *Alice no país das maravilhas*, foi aplicada nas três turmas pesquisadas, em momentos distintos. O cenário montado dentro de uma sala de aula lembrava uma caixa grande, colorida, com desenhos de personagens infantis de almanaques, heróis, poemas e contos. As paredes, o teto e o soalho da reprodução dessa “caixa”, foram revestidas de painéis pintados à mão. A

---

<sup>11</sup> No caso da leitura realizada pelo próprio aluno, as intervenções caracterizaram as oficinas de leitura.

<sup>12</sup> A leitura era feita pela pesquisadora em virtude da falta de exemplares suficientes para a turma.

<sup>13</sup> Todas as oficinas literárias serão detalhadas no quarto capítulo.

ideia era atrair os olhares para o encantamento que as obras literárias podem proporcionar, fazendo com que as turmas envolvidas na intervenção participassem de um momento lúdico.

As demais oficinas contemplaram livros diferentes para cada turma, e contaram com atividades planejadas envolvendo a leitura e também a escrita, conforme solicitação das regentes. Provavelmente, o pedido deve-se ao fato de que a leitura não produz materialidade alguma, enquanto a escrita garante a produção de texto dos alunos, uma espécie de dever cumprido. Essa atitude demonstra o atrelamento que os dois procedimentos mantêm no cenário educacional.

Para o acesso à escrita é necessário destacar suas três formas de acesso: ler, escrever e dizer, aspectos que exigem competências específicas, e, logo, abordagens distintas. Bajard (2014a) enfatiza que aprender a escrita supõe, entre outros aspectos, sua utilização. Os métodos ativos já indicavam: aprender a ler, lendo. Mas é possível ampliar esse entendimento, uma vez que não se aprende a ler sem a construção de sentidos, bem como não se aprende a escrever sem a maciça produção de textos. Dizer também exige aprender como transmitir textos, o que foi um atento exercício durante a proferição das histórias pela pesquisadora em algumas oficinas literárias, em virtude da reduzida quantidade de exemplares de uma mesma obra para a turma toda.

Buscou-se propiciar aos alunos diferentes formas para praticar a leitura, individual e/ou em grupo, recorrendo ao acervo do programa para atrair os olhares dos alunos à prática leitora.

#### **e) O envolvimento do aluno com os livros do PNBE**

Após trabalhar os livros literários do PNBE, foi aplicado questionário a três professoras do ciclo de alfabetização – Clarice, Eva e Cecília – e a duas funcionárias da biblioteca – Lygia e Ana Maria - com a intenção de mensurar as informações que elas tinham sobre os programas de incentivo à leitura. Não havia maiores pretensões, tendo em vista que o foco deste estudo é o uso do livro literário do PNBE pelo aluno, ainda que o mediador seja essencial à prática leitora.

No sentido de elucidar como os alunos do ciclo de alfabetização apropriam-se do acervo do PNBE, esclarecendo como se dá a microssituação escolar, é que se almejou conhecer a realidade da escola no que concerne à distribuição de livros literários pelo governo. Assim, houve a necessidade de adentrar nas especificidades desse programa e averiguar a recepção dos acervos, sua circulação intramuros escolares e, por fim, seu uso

efetivo. Também foram investigados outros materiais de referência, selecionados para preencher os espaços das prateleiras nas bibliotecas escolares, e com o objetivo de formar alunos reflexivos e críticos a partir de conhecimentos que valorizam a diversidade humana.

A possibilidade de acompanhar de perto a rotina dos alunos dentro das salas de aula permitiu uma visão de como intervir nesse cotidiano. É evidente que as alterações não podem ser percebidas imediatamente ao final das intervenções, mas se acredita que cada aluno poderá ser motivado a praticar a leitura após o período de convivência nas turmas.

No ciclo de alfabetização as crianças estão mais suscetíveis a desenvolverem o hábito de ler, sendo esse processo construído. No período dedicado às observações, o espaço ocupado pelo livro e pela leitura na comunidade escolar investigada ainda era bastante modesto. Há algumas limitações do programa de distribuição de livros, como, por exemplo, a ausência da figura do mediador de leitura em algumas instituições escolares; ou a falta de preparação dos mesmos para o exercício da função. Esses fatores podem comprometer todo o investimento dispendido pelo governo, uma vez que o material adquirido para a rede de ensino ocupa espaço nas bibliotecas escolares, mas não garante a apropriação desse importante bem cultural pelo aluno.

A análise dos dados compreende o processo de organização da transcrição das entrevistas e das notas de campo, além de outros materiais acumulados ao longo das observações, com o claro objetivo de ampliar as reflexões acerca da investigação. Para Bogdan e Biklen (1994), a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, a divisão em unidades manipuláveis, síntese, a procura de padrões, a descoberta dos aspectos importantes, e o que deve ser aprendido, além da decisão do que será transmitido aos outros. Os autores chamam a atenção para o fato de que é possível, no decorrer da análise, dividi-la em várias fases.

Bortoni-Ricardo (2008), por sua vez, ressalta que uma boa pesquisa deve evitar juízo de valor. Dessa forma, esta pesquisa procura relatar e descrever com a maior fidelidade possível o que foi visto e percebido pela pesquisadora.

#### **f) O município de Serra Literária**

O município de Serra Literária está situado no Planalto Brasil Central, no estado de Goiás, na mesorregião do sul goiano e na microrregião de Catalão/GO.

A economia do município está fortemente baseada na agricultura. Sua produção agrícola compreende o arroz, feijão, café, soja, sorgo, milho, algodão, trigo, cana-de-açúcar,

além de frutas variadas e outras culturas. A pecuária também se destaca na economia do município. Além de gado leiteiro e de corte, são criados porcos, cavalos, cabritos e galinhas. O comércio e as repartições públicas empregam boa parcela da comunidade urbana.

A primeira fase do ensino fundamental, foco desta investigação, é oferecida por três escolas urbanas, além de uma escola da zona rural, que é multisseriada. Para afinar o processo de escolha da escola em que seria realizada a pesquisa, levou-se em consideração que em uma delas não havia a presença de um responsável pela biblioteca, o que poderia dificultar o andamento da investigação. O segundo critério de seleção para realização do trabalho de campo foi a maior quantidade de alunos matriculados na instituição. Mais de 350 crianças<sup>14</sup> estavam vinculadas à instituição Amigos do Livro em 2014. São duas salas para cada série, uma no período matutino e outra no turno vespertino. As turmas selecionadas foram as do período vespertino, tendo em vista a disponibilidade de horário da pesquisadora, que conciliava o horário da pesquisa com as disciplinas cursadas na pós-graduação<sup>15</sup>.

#### **g) A Escola Municipal Amigos do Livro**

A Escola Municipal Amigos do Livro foi inaugurada em 1988, sob o respaldo da Lei de Criação nº 057 de 06 de junho 1990, oferecendo, naquela época, turmas de maternal, jardim I, jardim II e pré-alfabetização, nos períodos matutino e vespertino.

Durante esses 27 anos de funcionamento, a escola já passou por algumas ampliações e reformas no prédio. A primeira ocorreu em 1994, com a construção de salas de aula, um banheiro masculino e uma sala de professores. A segunda reforma foi em 1998, com a ampliação de seis salas de aula, além do calçamento do pátio. Em 2003, parte do pátio da instituição foi coberto e, em 2010, o refeitório foi construído.

Em 1998, ocorreu a municipalização do ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano, conforme determinação da Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em vigor está a Resolução CEE/CEB nº 516, de 15 de Julho de 2011, tendo sido a documentação atualizada no final de 2014. Em 2015, a escola aguardava renovação de autorização de funcionamento.

Com área construída de 1.025 m<sup>2</sup>, a Escola Amigos do Livro conta com oito salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de apoio à educação especial, e as seguintes

---

<sup>14</sup> Este dado corresponde a informações da secretaria da escola durante o terceiro bimestre de 2014, o que compreende uma pequena alteração no fechamento do Censo Escolar.

<sup>15</sup> Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, na Regional Catalão (PPGEDUC/RC/UFG).

dependências: uma secretaria conjugada com sala de direção; uma sala de digitação; uma sala de professores conjugada com a coordenação; uma biblioteca; uma sala de reuniões; dois sanitários masculinos; dois sanitários femininos; um banheiro para funcionário conjugado com secretaria e sala de direção; um consultório odontológico; um almoxarifado; um refeitório e uma cozinha.

A instituição oferta as modalidades de educação infantil, ensino fundamental do primeiro ao quinto ano e educação de jovens e adultos (EJA), na primeira e segunda etapa. A escola também já ofereceu educação superior à distância e pós-graduação, com aulas semipresenciais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, no que tange à descrição da realidade escolar, fazem parte do corpo docente 17 professores na educação infantil e ensino fundamental, e oito professores na EJA, perfazendo um total de 25 docentes com nível superior, sendo três deles com graduação e 22 com pós-graduação. O corpo técnico-administrativo é formado por um diretor, uma secretária geral, dois coordenadores pedagógicos, quatro auxiliares de secretaria, duas bibliotecárias, duas merendeiras e cinco auxiliares de serviços gerais.

O principal objetivo pedagógico e administrativo da escola é formar alunos aptos e críticos em relação ao mundo em transformação, “tornando os indivíduos capazes de inferir nas mudanças que emergem do cotidiano” (PPP, 2014, p. 31). Nesse documento, há incentivo às atividades extraclasse envolvendo a comunidade escolar, como: pesquisas, leituras complementares, comentários, dramatizações de textos, apresentação de músicas, poemas, teatro de fantoches e danças.

Sobre leitura, a escola trabalha com diversos projetos, a fim de desenvolver o hábito e o gosto das crianças pelo “mundo mágico da imaginação” (PPP, 2014, p. 39). O documento ainda traz que: “[...] podemos considerar a leitura uma das tarefas mais importantes no ambiente escolar, pois é formando bons leitores, que teremos no futuro bons escritores, críticos e conscientes, com vocabulários enriquecidos e desenvolvimento de linguagens diferentes” (PPP, 2014, p. 39).

Sobre os princípios da educação, o artigo 5º do Regimento Escolar assinala que o ensino na Escola Municipal Amigos do Livro é ministrado com amparo e cumprimento dos dispositivos legais específicos, em especial o que dizem os artigos 205 da Constituição Federal, 156 da Constituição Estadual e a LDB de 1996. Acerca dos serviços pedagógicos complementares, a biblioteca é lembrada como centro de estudo, pesquisa, consulta e leitura da escola, servindo como suporte às atividades pedagógicas e instância de difusão cultural.

A partir desta investigação, são discutidas, no primeiro capítulo, as ações do PNBE, por meio de um breve histórico do programa do governo federal de incentivo à leitura. O modo como se efetiva essa política de distribuição de livros, as ações implementadas, as obras selecionadas, o investimento, o alcance de beneficiados e os critérios de distribuição dos acervos, todos esses são aspectos discutidos de maneira a indicar o acervo<sup>16</sup> do PNBE existente na escola.

O segundo capítulo mostra o PNBE dentro da escola Amigos do Livro, bem como a rotina nas salas de aula, as estratégias e as práticas de leitura com os livros literários, a apropriação do livro pelo aluno, a diversificação dos títulos, e o tempo de permanência do livro com o aluno. Os dados oriundos de diferentes naturezas, como observação, questionário, entrevista e intervenções, são distribuídos ao longo dos capítulos subsequentes.

No terceiro capítulo, apresenta-se a discussão sobre o uso dos livros literários na biblioteca da Escola Municipal Amigos do Livro, sendo relatada a tentativa de estabelecer uma rotina, com um cronograma capaz de atender todas as turmas da instituição de ensino. O processo de escolha do livro pelo aluno, o recurso utilizado para dinamizar essa escolha e o acesso aos livros são alguns tópicos desenvolvidos. As atribuições e as dificuldades das funcionárias, bem como a mediação delas com os alunos, também são pontuadas.

Por fim, no último capítulo são descritas a elaboração e a realização das oficinas literárias, que têm como objetivo intervir na apropriação dos livros do PNBE pelos alunos, a fim de estimular o gosto pela leitura e a ampliar o uso desse acervo na Escola Amigos do Livro.

---

<sup>16</sup> O acervo do PNBE na instituição pesquisada pode ser conferido nos apêndices deste trabalho.

## CAPÍTULO I

### POLÍTICAS DE LEITURA E PNBE

*No fundo, a gente não está querendo alterar as coisas; a gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro”. Mas de uma coisa é certa: o papel do escritor é falar o menos possível. O melhor está nas entrelinhas.*

(LISPECTOR, Clarice, s/d)

As pesquisas sobre leitura no Brasil têm aumentado de forma considerável nas últimas décadas<sup>17</sup>. Entretanto, ainda são incipientes<sup>18</sup> os estudos direcionados à apropriação de acervos dos programas governamentais de incentivo e fomento à leitura. Assim, ao discutir a trajetória do PNBE, desde a sua implantação até 2014, procura-se apresentar os dados organizados por meio da pesquisa de campo para analisar e pontuar aspectos críticos na efetivação do programa.

Este capítulo contém um breve histórico do PNBE, que faz parte das políticas públicas de leitura no Brasil. As ações implementadas a cada ano foram agrupadas a partir dos beneficiários do acervo, os quais foram divididos em edições que contemplaram os anos iniciais do ensino fundamental, inserindo o ciclo de alfabetização, público da pesquisa; professores, alunos e escola por meio da ação *Literatura em minha casa*; e, por fim, as edições dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

A pesquisa empírica em uma escola do interior do estado de Goiás possibilitou verificar o uso, pelo aluno na fase da alfabetização, do livro literário, especificamente o do PNBE. A investigação foi possível em função da constatação de que os acervos distribuídos pelo governo federal estavam presentes na referida Escola. Portanto, a distribuição às escolas públicas brasileiras é efetiva e consolidada até o momento.

Os acervos encontrados na escola referente às edições do PNBE de 1998, 1999, 2005, 2008, 2010, 2012 e 2014 podem ser consultados nos apêndices<sup>19</sup> deste trabalho. A seleção desses acervos deu-se pelo fato de o programa beneficiar, nas respectivas edições, sujeitos da presente pesquisa, alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, do primeiro, segundo e terceiro ano.

<sup>17</sup> Paiva (2012); Brito (2003); Santos (2008), Soares (2005, 2006, 2008); Yunes (1992, 2003); Zilberman (2001) e outros.

<sup>18</sup> Paiva (2012); Ramos (2013).

<sup>19</sup> As obras encontradas em cada edição do PNBE estão em apêndices distintos; 1998 (Apêndice A); 1999 (Apêndice B); 2005 (Apêndice C); 2008 (Apêndice D); 2010 (Apêndice E); 2012 (Apêndice F); 2014 (Apêndice G).

### 1.1. A criação do PNBE

O PNBE foi instituído pela Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997, pelo MEC. O objetivo do programa é promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, além de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica. O art. 2º da Resolução nº 7, de 20 de março de 2009, preconiza: “I- à democratização do acesso às fontes de informação; II- ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores; e III- ao apoio a atualização e ao desenvolvimento profissional do professor” (BRASIL, 2009, p. 01).

Na mesma Resolução, o art. 4º cita que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Básica (SEB), em cooperação com a Secretaria de Educação Especial (Seesp)<sup>20</sup> e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi)<sup>21</sup> do MEC ficam responsáveis pela publicação de instrumento legal específico, contendo as características das obras e dos demais materiais a serem adquiridos, a cada ano, além dos procedimentos para a execução do programa.

Apoiado pelas políticas públicas de leitura gerenciadas pelo MEC, o PNBE faz parte de uma das ações do programa *Toda Criança na Escola*<sup>22</sup>. A documentação oficial que regulamenta o programa – como portarias, resoluções, editais e outros – leva em consideração o artigo 208 da Constituição Federal, que exalta o direito do educando ao material de apoio didático-escolar. Assim, todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são atendidas pelo programa.

Compõem o PNBE os seguintes gêneros literários: obras clássicas da literatura universal, poema, conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular, romance, memória, diário, biografia, relatos de experiências, livros de imagens e histórias em quadrinhos. Mas nem sempre foi assim. Nos primeiros anos de funcionamento do programa a distribuição era prioritariamente de livros literários.

<sup>20</sup> Extinta em 2011 e incorporada pela Secretaria da Educação Continuada de Alfabetização, Diversidade (Secad).

<sup>21</sup> Em 2011, a sigla incorporou o termo inclusão, passando a se denominar Secretaria da Educação Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

<sup>22</sup> A defasagem idade-série, que se caracteriza por alunos com idade acima da prevista na série cursada, levou o governo a criar o programa *Toda Criança na Escola*, consolidado por meio de ações como: melhoria na merenda escolar, assistência médico-odontológica, distribuição de materiais escolares e capacitação dos professores. A proposta foi a de reduzir, até 2003, a taxa de repetência de 15% para 10%, minorar a defasagem idade-série de 3,5 para 2,5 anos, além de trabalhar para que os alunos não abandonassem a escola. Disponível em: [www.abrasil.gov.br/nivel3/index.asp?id=42&cod=fvida](http://www.abrasil.gov.br/nivel3/index.asp?id=42&cod=fvida). Acesso em: 10 mar. 2015.

## 1.2. O funcionamento do PNBE

O FNDE publica um edital no Diário Oficial da União estabelecendo as regras para a inscrição e avaliação de obras, bem como apontando as normas para aquisição e prazo para apresentação dos títulos pelas editoras detentoras dos direitos autorais. Ao longo dos anos, o processo de avaliação e seleção das obras passou por várias mudanças, mas, de modo geral, foram realizadas por uma comissão com representantes do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), e de especialistas na área de leitura, literatura e educação de universidades e do próprio MEC. A comissão é instituída anualmente por meio de portaria ministerial.

Após avaliação e seleção, inicia-se o processo de negociação com as editoras, quando são informados os quantitativos e locais de entrega para as editoras contratadas. O FNDE ainda firmou parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), que tem a responsabilidade de coletar amostras e verificar se a qualidade dos livros está condizente com o que determina a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as normas da Organização Internacional para Padronização (ISO), e os manuais de procedimento de ensaio pré-elaborados.

A distribuição é feita diretamente pelas editoras às escolas ou a centros de mixagem, a fim de que as coleções possam ser montadas e enviadas às instituições, o que se realiza por meio de contrato com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Para as escolas localizadas em áreas rurais, as coleções são encaminhadas às prefeituras ou às secretarias municipais de educação, para posterior entrega às escolas.

Santos (2008, p. 08) afirma que o PNBE tem como objetivo principal “democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenis, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras”. Esse posicionamento está relacionado à tentativa do governo de promover a emancipação intelectual almejada pelo sistema educacional público. Nessa perspectiva, é possível constatar o crescimento do mercado editorial brasileiro, tanto em termos quantitativos, quanto no âmbito qualitativo, o que implica em resultados lucrativos às empresas envolvidas.

A distribuição dos acervos de literatura ocorre da seguinte forma: nos anos pares são distribuídos livros para as escolas de educação infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Já nos anos ímpares a distribuição ocorre para as escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Mas nem sempre o

programa funcionou conforme essa organização. Por isso, o PNBE será comentado ano a ano, de modo que o leitor possa acompanhar as principais alterações realizadas desde 1998, ano de sua implantação, até 2014, ano da coleta de dados para a presente investigação. E tendo em vista que o objeto desta investigação contempla o ciclo da alfabetização, a discussão do PNBE recai principalmente sobre o ensino fundamental.

### **1.3. Edições do PNBE que contemplaram os anos iniciais do ensino fundamental**

O PNBE foi implementado em 1998 com o envio de 4,2 milhões de obras distribuídas às instituições públicas, atendendo a 20.000 escolas públicas de ensino fundamental com matrículas a partir de quinhentos alunos cadastrados no Censo Escolar de 1996. Nos municípios em que esse critério não era atendido, considerava-se a escola com maior número de alunos. A ação resultou em um investimento de R\$ 29.830.886,00, sendo beneficiados 16,6 milhões de alunos de primeira até a oitava série.

Os editais do PNBE de 1998, 1999, 2000, 2001 e 2002 não estão disponíveis no site do FNDE. As informações referentes a essas edições foram obtidas através de pesquisas análogas na área, além de consultas ao Relatório de Atividades do PNBE, documento anual do FNDE. A opção “histórico”, no Portal, disponibiliza dados referentes ao PNBE de 1998 a 2012. Já a alternativa “editais” reúne os documentos de 2011 a 2014. Apesar de existir o ícone com a opção “anos anteriores”, não foram encontradas informações<sup>23</sup> no mesmo.

Na edição PNBE/1998, o acervo de 123 títulos perfazia um total de 215 volumes, e era composto de obras clássicas e modernas da literatura nacional (prosa e poesia), de não-ficção (formação histórica, econômica e cultural do Brasil) e de referência (atlas, dicionários, enciclopédias e globos terrestres). Os materiais foram indicados por “uma Comissão Especial, formada por intelectuais”, instituída pela Portaria nº 1.177, de 14 de novembro de 1996 (FERNANDES, 2012)<sup>24</sup>.

Com os recursos adicionais disponibilizados, foram distribuídas obras da literatura brasileira, como *Os Sermões*, do Padre Antônio Vieira, em 12 volumes, sendo uma das obras fornecidas a 20.000 escolas públicas de primeira a oitava série. Fernandes (2007) alerta sobre a escolha de *Os Sermões* e *Um mestre na periferia do capitalismo*, de Roberto Schwarz. A autora aponta divergências entre a comissão e os professores, que as consideraram

---

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 09 abr. 2015.

<sup>24</sup> Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11749/8389>. Acesso em: 12 mar. 2015.

inadequadas para serem trabalhadas nesse período. Em virtude da polêmica de adequação ao público, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) foi contratada para realizar a análise e seleção dos títulos que iriam integrar o acervo a ser adquirido para o PNBE/1999.

No primeiro ano do programa, ainda foi selecionado o periódico *Nova Escola*, distribuído às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, sendo que as escolas com até 99 alunos recebiam um exemplar, e àquelas com a partir de 100 alunos eram garantidos dois exemplares. Também foi selecionada a *Revista Ciência Hoje das Crianças*, com distribuição para todo o país, sendo enviados dois exemplares para os estabelecimentos de ensino com até 198 alunos e três exemplares para as escolas com mais de 199 estudantes matriculados<sup>25</sup>. Fernandes (2007) relatou outro aspecto referente à escolha do acervo: os autores eram todos brasileiros e diversas obras eram de pessoas ligadas ou até pertencentes à comissão<sup>26</sup>.

O PNBE/1999 foi composto de 109 obras de literatura infantil e juvenil, das quais 105 foram selecionadas pela FNLIJ e quatro indicadas pela SEESP do MEC, cujos temas foram voltados para as crianças portadoras de necessidades especiais. Na época, a FNLIJ mencionou que a avaliação recaiu sobre qualidade do texto, imagem e projeto gráfico, mas não houve especificações quanto a esses critérios nos documentos oficiais disponíveis no site do FNDE.

Houve o atendimento 36 mil escolas, sendo beneficiados 10,8 milhões de alunos em instituições com mais de 150 matrículas nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, de acordo com o Censo Escolar de 1998. Porém, as escolas que se encontravam no Censo Escolar de 1996 e que ofereciam exclusivamente as quatro primeiras séries e haviam sido contempladas no PNBE/1998<sup>27</sup> estavam excluídas do critério de seleção do PNBE/1999<sup>28</sup>. Desse modo, pequenos municípios somente seriam beneficiados com esse acervo mediante outro critério: a escola com maior número de alunos matriculados receberia os livros dessa edição do programa.

O PNBE distribuiu, ainda, 149.461 exemplares da *Revista Nova Escola* (10 edições) e 180.000 exemplares da *Revista Ciência Hoje das Crianças* (11 edições) às escolas cadastradas no Censo Escolar de 1998. O demonstrativo da execução orçamentário-financeiro do referido ano aponta o montante de R\$ 24.727.214,00 gastos com a aquisição e distribuição de todo o acervo.

---

<sup>25</sup> Conferir no Relatório de atividades do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE/1998.

<sup>26</sup> *Memória e Sociedade*, de Ecléa Bosi (esposa de Alfredo Bosi); *As Razões do Iluminismo*, de Sérgio Paulo Rouanet, título ligado à disciplina de Filosofia, a qual, como lembra Fernandes (2007), não consta na grade curricular do ensino fundamental; e *Ciranda de Pedra*, de Lygia Fagundes Telles. Os autores citados eram membros da comissão.

<sup>27</sup> O cervo de 1998 do PNBE pode ser consultado no Apêndice A

<sup>28</sup> O acervo de 1999 do PNBE pode ser consultado no Apêndice B.

Não houve execução do programa no exercício de 2004, em virtude da indignação do mercado editorial do país, especialmente das pequenas e médias editoras. A revolta foi causada pela escolha de livros para o PNBE/2003, feita pelo FNDE, de apenas 14 editoras ou grupos editoriais de grande porte, sendo que as mesmas empresas haviam sido contempladas em 2001 e 2002. No ano de 2004, o MEC preferiu não lançar o edital para que o programa fosse reavaliado, o que também foi motivo de críticas<sup>29</sup>.

O programa voltou reformulado em 2005. Ao invés de escolher 24 coleções elaboradas e editadas especificamente para o PNBE, o FNDE optou por selecionar 15 acervos de 20 livros diretamente dos catálogos das editoras. Dessa forma, 135.948 escolas públicas brasileiras de primeira à quarta série do ensino fundamental escolheram o acervo.

Os 300 títulos selecionados foram contemplados por cerca de 60 editoras, sendo que o Grupo Record emplacou 16 livros de selos Record, Bertrand Brasil, José Olympio e Best-Seller. Os grupos Saraiva, Moderna e Ática/Scipione e Global empataram com o segundo lugar, tendo garantidos 12 títulos. A Liga Brasileira de Editoras (LIBRE) conseguiu 49 dos 300 títulos.

O processo de avaliação e seleção aceitou obras de literatura voltadas para os leitores das séries iniciais do ensino fundamental. Porém, um dos critérios apontados foi de que somente poderiam ser inscritas obras editadas em um único volume, ou seja, a edição deveria ter sido finalizada e ainda não podiam ser inscritas as obras que haviam sido selecionadas e adquiridas nas edições dos últimos três anos. A edição do PNBE/2005<sup>30</sup> distribuiu, em 2005 e 2006, o equivalente a 5.918.966 livros que atenderam a 16.990.819 alunos em 136.389 escolas. Para alcançar tamanha proporção, foram investidos R\$ 47.268.337,00<sup>31</sup>.

O FNDE, em 2005, ofertou a coleção *Clássicos da Literatura em Libras*, a Língua Brasileira de Sinais, com o objetivo de garantir aos estudantes com deficiência auditiva a acessibilidade à comunicação, à leitura e à educação. Essa edição ainda marca a alteração nos editais dos anos seguintes, que passaram a contemplar três subitens avaliativos: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico.

A distribuição do acervo de 2007 aconteceu em 2008. A partir desse ano, foi mudada a nomenclatura do PNBE. Até 2006 o nome do programa fazia referência ao ano de aquisição, mas em 2007 passou a se referir ao ano de atendimento. Assim, os livros do PNBE/2008

---

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnbe/5306-pnbe-2005--sessenta-editoras-selecionadas>. Acesso em: 17 mar. 2015.

<sup>30</sup> No Apêndice C é possível verificar as obras do PNBE/2005 encontradas na biblioteca da escola investigada.

<sup>31</sup> Dados extraídos do Relatório de Gestão 2007-FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/relatorios/relatorio>. Acesso em: 17 mar. 2015.

foram adquiridos em 2007, momento em que se deu a seleção de títulos e proposta de acervo. Os livros do PNBE/2009 foram adquiridos em 2008, e assim por diante. Dessa forma, não existiu uma versão do programa “PNBE/2007<sup>32</sup>”.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>33</sup> viabilizou a ampliação do atendimento para o ensino médio e a educação infantil. Suplantou-se a execução física dos programas PNBE e Programa Nacional Biblioteca da Escola para o Ensino Médio (PNBEM) em 2,7 milhões de obras adquiridas em relação à quantidade de livros estimada na distribuição de acervos bibliográficos.

Apesar de incluir o ensino médio na política de priorização da leitura literária na educação básica, as primeiras distribuições advindas de escolhas da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que permitiu a indicação dos livros mais importantes, em todas as áreas do conhecimento, ainda desvela uma política pública fragilizada. Essa vulnerabilidade é decorrente da falta de conhecimento de grande parte dos profissionais que trabalham em escolas quanto à existência dos programas e a insciência dos acervos, sem contar com a falta de ações para o manuseio com as obras. Essa constatação advém de pesquisas (PAIVA, 2012; RAMOS, 2013) que têm como objeto de estudo as atuais políticas de leitura vigentes no país.

Além de abranger as escolas de ensino fundamental, em 2008, em função da implantação do PDE, o atendimento do PNBE foi estendido às escolas de ensino médio e de educação infantil pela primeira vez. Assim, foi ampliada sua abrangência, bem como a quantidade de livros de literatura distribuídos. Textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos e, ainda, obras clássicas da literatura universal compuseram o acervo do PNBE/2008.

A seleção das obras literárias do PNBE/2008 contou com uma comissão técnica, sob a coordenação da professora Aparecida Paiva, que esteve a cargo do Centro de Estudos de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)<sup>34</sup>, órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Na concepção de Santos (2008),

---

<sup>32</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>. Acesso em: 19 mar. 2015.

<sup>33</sup> O PDE é um elemento essencial da estratégia de atuação do governo federal estabelecida no Plano Plurianual 2008-2011. Esse plano tem como prioridade propiciar o acesso da população brasileira à educação e ao conhecimento, com equidade, qualidade e valorização da diversidade. O PDE organiza-se em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/relatorios/relat%C3%B3rios-de-atividades>. Acesso em: 20 mar. 2015.

<sup>34</sup> Criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais de pesquisa, ação educacional e documentação na área de alfabetização e do ensino de Português.

Para que a formação do pequeno leitor seja a mais democrática possível, as instituições devem contar com uma confiável estratégia de avaliação, compra e distribuição dos livros. A legitimidade dos critérios de escolha propicia uma forma mais segura da socialização e produção do conhecimento. E é nessa seara que entra o Ceale (SANTOS, 2008, p. 8).

O processo de seleção contou com a participação de vários pesquisadores de diferentes estados brasileiros, os quais avaliaram um conjunto de obras através da organização de pareceres, de acordo com critérios expressos em edital. Em momento posterior, uma equipe interinstitucional, instituída pelo Ceale, consolidou os dados da avaliação e propôs ao MEC a constituição de acervos para aquela edição (RAMOS, 2013).

Os investimentos do MEC na edição do PNBE/2008 chegaram a R\$ 65.283.759,50<sup>35</sup>, incluídos os gastos com a aquisição e distribuição de acervos para a educação infantil, ensino fundamental (séries iniciais) e ensino médio, que não faz parte do objeto deste estudo. Segundo dados do sítio do FNDE, o número de alunos atendidos pelo programa chegou a 29.253.824, sendo que mais de 160 mil escolas receberam o equivalente a 8.601.932 livros. O quadro abaixo demonstra os números advindos apenas com o ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano.

**Quadro 01- Números do PNBE/2008 referentes ao ensino fundamental<sup>36</sup>**

Investimento no ensino fundamental	R\$ 17.336.024,72
Alunos atendidos	16.430.000
Escolas atendidas	127.661
Livros distribuídos	3.216.600
Acervos	160.830 (5 acervos diferentes com 20 títulos cada)

Fonte: FNDE<sup>37</sup>.

Dos títulos selecionados pela avaliação pedagógica das obras inscritas para o PNBE/2009, 264 títulos foram para o ensino fundamental, tendo sido adquiridos 25.738 exemplares de cada título, em um total de 6.794.832.

O PNBE/2010 propôs as inscrições para o processo de avaliação e seleção de obras de literatura a serem distribuídas às escolas públicas ofertantes dos anos iniciais do ensino fundamental, EJA (ensino fundamental e médio) e às instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) das redes municipal, estadual, federal e do Distrito Federal. Os acervos contemplaram cerca de 24 milhões de alunos em 2010. A distribuição envolveu 10,7 milhões

<sup>35</sup> Dados extraídos do Dirae/FNDE.

<sup>36</sup> Os títulos da edição PNBE/2008 encontrados na Escola Municipal Amigos do Livro podem ser conferidos no Apêndice D.

<sup>37</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores>. Acesso em: 21 mar. 2015.

de livros a todas as escolas públicas da educação infantil (86.379 escolas), do ensino fundamental (122.742 escolas do primeiro ao quinto ano) e da EJA (39.696 escolas)<sup>38</sup>.

Não puderam ser pré-inscritas obras de literatura que já tivessem sido adquiridas nas edições de 2005 e de 2008 do PNBE ou selecionadas na edição 2008 do PNBE Especial, ainda que os direitos autorais pertencessem aos editores de obras diferentes daquelas selecionadas e o projeto gráfico-editorial fosse diferenciado<sup>39</sup>. A convocação de editores para inscrição previu que cada obra poderia ser pré-inscrita no PNBE/2010 para apenas uma das quatro categorias dos gêneros literários. Menciona-se, aqui, apenas a categoria três, que direciona as obras para escolas com atendimento a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

3.2.3.1. Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;  
3.2.3.2. Textos em prosa – pequenas histórias, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil; 3.2.3.3. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2010, p. 2).

A respeito da distribuição do PNBE/2010, foram priorizados os dados referentes ao ensino fundamental, de primeiro a quinto ano. Assim, a distribuição foi de 5.798.801 livros para esse público específico, o que abrangeu a seleção de 234.295 acervos, sendo escolhidos 4 diferentes, contendo cada um 25 títulos, em um total de 100 obras. As escolas de ensino fundamental beneficiadas com essa edição chegaram a 122.742, atendendo a 15.577.108 alunos dos anos iniciais. Sendo assim, o governo federal, por meio do FNDE, chegou a gastar R\$ 29.563.069,56 com livros literários para os alunos do primeiro ao quinto ano.

O edital ainda determinava que a obra a ser entregue no momento da inscrição tinha como norma conter, na primeira capa, o título da obra, nome do autor e o nome da editora; na folha de rosto e/ou no seu verso, a ficha catalográfica e o *International Standard Book Number*<sup>40</sup>. No caso em que o projeto gráfico original do livro não permitisse, era aceita a identificação na segunda, terceira ou quarta capa (BRASIL, 2010).

Houve aquisição e distribuição de periódicos para atendimento às bibliotecas das escolas públicas (PNBE Periódico/2010). De caráter pedagógico, as revistas buscavam complementar a formação e a atualização dos docentes e demais profissionais da área

---

<sup>38</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>. Acesso em: 21 mar. 2015.

<sup>39</sup> Edital PNBE 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores>. Acesso em: 21 mar. 2015.

<sup>40</sup> Número Padrão Internacional de Livro (ISBN).

educacional. Foram distribuídos 11,5 milhões de periódicos para 143.773 escolas, resultado de um investimento total de R\$ 29 milhões.

Em 2010, também houve a aquisição de livros de orientação do ensino em cada disciplina da educação básica, destinados, pela primeira vez, aos professores da rede pública. Foram gastos R\$ 59.019.172,00 com a distribuição de 6.983.131 livros em 140.131 escolas, por meio do PNBE do Professor, sendo entregues 565.831 acervos. A iniciativa pretendia o apoio pedagógico, de modo a subsidiar teórica e metodologicamente os docentes no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, nos diversos campos disciplinares, áreas do conhecimento e etapas/modalidades da educação básica<sup>41</sup>.

Ainda em 2010, os alunos e professores foram atendidos pelo PNBE Especial. Com investimento de R\$ 9.869.621,25, o programa adquiriu e distribuiu obras de orientação pedagógica aos docentes do ensino regular e de atendimento educacional especializado (AEE) e, ainda, obras de literatura infantil e juvenil em formato acessível aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais. O levantamento de títulos na biblioteca da escola apontou o acervo do PNBE/2010<sup>42</sup>.

Direcionado à aquisição e à distribuição de obras literárias às escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental, EJA (etapas de ensino fundamental e médio) e educação infantil (creches e pré-escolas), a versão do PNBE/2012 trouxe como novidade a aquisição das obras também em formato MecDaisy. Para melhor visualização dos números que abrangem a distribuição dos acervos da edição do PNBE/2012, foi elaborada uma tabela, na qual os valores foram separados por modalidades e ensino.

---

<sup>41</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>. Acesso em: 21 mar. 2015.

<sup>42</sup> O acervo de 2010 do PNBE pode ser consultado no Apêndice E.

**Tabela 01- Valores referentes ao PNBE/2012**

<b>Modalidade</b>	<b>Livros/Periódicos distribuídos</b>	<b>Alunos atendidos</b>	<b>Escolas beneficiadas</b>	<b>Acervos distribuídos</b>	<b>Investimento</b>
Educação infantil	3.485.200	3.581.787	86.088	101.220	R\$ 24.625.902,91
Ensino fundamental - 1º ao 5º ano	5.574.400	14.565.893	115.344	222.976	R\$ 45.955.469,82
EJA- etapas do ensino fundamental e médio	1.425.753	4.157.721	38.769	58.194	R\$ 11.216.573,38
Periódicos 2012	15.149.880	_____	156.445	_____	R\$ 53.295.402,47

Fonte: FNDE<sup>43</sup>. Elaborado pela pesquisadora.

Para o ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano, foram separados quatro acervos<sup>44</sup> distintos, cada um contendo 25 obras. Os periódicos de 2012 estão representados no quadro abaixo, sendo possível visualizar as revistas distribuídas a diversas categorias beneficiárias.

**Quadro 02- Indicativo dos periódicos 2012**

<b>Editora</b>	<b>Título</b>	<b>Tiragem</b>	<b>Total de Edições</b>
Editora Confiança	<i>Carta Fundamental</i>	185.428	10
Inst. Victor Civita	<i>Nova Escola</i>	185.428	10
Artmed Editora	<i>Pátio Educação Infantil</i>	185.428	04
	<i>Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico</i>	120.284	04
Inst. Ciência Hoje	<i>Revista Ciência Hoje Das Crianças</i>	185.428	11
Editora Segmento	<i>Cálculo Matemática Para Todos</i>	120.284	12
	<i>Língua Portuguesa</i>	120.284	12
Editora Confiança	<i>Carta na Escola</i>	120.284	10
Araguaia Gráfica	<i>Filosofia Ciência e Vida</i>	120.284	12
Sabin	<i>Revista de História da Biblioteca Nacional</i>	120.284	12
Editora Dimensão	<i>Presença Pedagógica</i>	200.382	06

Fonte: PNBE.

Os periódicos constituem uma importante alternativa facilitadora do trabalho dos docentes da rede pública e do gestor escolar. As publicações são enviadas às escolas públicas de educação básica durante o ano letivo. O processo de inscrição e seleção de obras de literatura referentes ao PNBE/2014 também foi destinado às escolas públicas que tivessem

<sup>43</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>. Acesso em: 24 mar. 2015.

<sup>44</sup> Os títulos encontrados na biblioteca da escola podem ser consultados no Apêndice F.

como público os anos iniciais do ensino fundamental, a EJA nas etapas fundamental e médio, e a educação infantil nas etapas creche e pré-escola.

O ensino fundamental do primeiro ao quinto ano, que compreende o objeto desta pesquisa por nele estar inserido o ciclo de alfabetização, recebeu 226.252 acervos, sendo distribuídos 5.599.737 livros. As escolas beneficiadas com a versão do PNBE/2014 foram 104.745, sendo investido o valor de R\$ 31.616.454,48.

O acervo da edição PNBE/2014 chegou à biblioteca da instituição pesquisada em 2015. Ao visitar o espaço no mês de março, para o levantamento dos títulos adquiridos, constatou-se que o acervo entrou em circulação antes de ser catalogado no livro de registro da biblioteca. Esse fato dificultou a listagem das obras do PNBE/2014. De acordo com a responsável pela biblioteca em 2015, não houve orientação sobre a necessidade de registrar os livros assim que os mesmos fossem retirados das caixas. Mediante o ocorrido, todas as estantes foram vistoriadas a fim de agrupar o acervo referente ao ano de 2014, catalogadas no Apêndice G.

O ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano, recebeu quatro acervos, com 25 títulos diferentes cada, totalizando 100 obras literárias. Nesse segmento, o critério de atendimento ficou assim determinado: escolas com 1 a 50 alunos foram beneficiadas com um acervo; escolas com 51 a 150 alunos receberam dois acervos diferentes; escolas com 151 a 300 alunos foram contempladas com três acervos diferentes; e as escolas com mais de 300 alunos receberam quatro acervos distintos.

#### **1.4. Edições do PNBE que contemplaram professores, alunos e escolas**

Para o PNBE/2000, as ações foram centralizadas para a formação continuada dos professores, sendo produzidos e distribuídos materiais pedagógicos. Foram 577,4 mil obras, entregues para 30.718 mil escolas participantes do *Programa parâmetros em Ação*<sup>45</sup>, o que beneficiou 18.718 instituições no país. O investimento do governo em produção e distribuição foi de R\$ 15.179.101,00.

Nesse ano, foi inserida a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de primeira à quarta série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os

---

<sup>45</sup> Este programa tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena, e com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_acao/pcnacao\\_fund1e2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_fund1e2.pdf). Acesso em: 12 mar. 2015.

livros didáticos passaram a ser entregues no ano anterior ao de sua utilização. Os acervos dos três primeiros anos de distribuição do programa foram enviados para as bibliotecas escolares. Essa situação difere do que ocorreu em 2001, 2002 e 2003, quando o objetivo era que os alunos tivessem acesso direto as coleções para uso pessoal, mas também que as obras fossem levadas para a família, sendo essas edições conhecidas como *Literatura em Minha Casa*. Ressalta-se que o acervo do PNBE/2000 não é parte do objeto da presente pesquisa em razão de ser composto por obras pedagógicas direcionadas aos professores, e este estudo versa sobre o uso do livro literário do programa pelo aluno.

Em 1998, o critério do PNBE foi beneficiar escolas com mais de 500 alunos, e no ano seguinte o número de matrículas foi reduzido para 150 alunos, o que fez com que um maior número de escolas fosse atendida. Essa ação permitiu a democratização da distribuição dos acervos, porém, houve a diminuição do número de alunos beneficiados, já que o público-alvo passou a ser alunos da quarta e quinta séries<sup>46</sup>, e não mais alunos de primeira à quarta série, como em 1999, tampouco de primeira a oitava, a exemplo do ano de implantação do PNBE. Por assim ser, uma característica marcante no PNBE/2001 foi a modificação no direcionamento dos acervos, que até então eram destinados a equipar as bibliotecas escolares, e passaram a ser distribuídos diretamente aos alunos matriculados na quarta e quinta séries do ensino fundamental, de acordo dados do Censo Escolar/2001. As escolas também receberam 4 coleções para o seu acervo.

Ainda em 2001 houve um investimento de R\$ 57.638.015,60 milhões, montante gasto com a produção e distribuição de 8,56 milhões de livros, beneficiando 139.119 mil escolas e alcançando um total de 60,92 milhões de alunos. Além disso, foram adquiridas 12,1 milhões de coleções *Literatura em Minha Casa* para serem utilizadas no ano seguinte. De acordo com os números divulgados pelo FNDE, o recurso empregado no programa aumentou significativamente, principalmente se comparado ao investimento do ano anterior, que foi de R\$ 15.179.101,00.

Ainda nessa edição, a Seesp e o FNDE definiram os critérios para o desenvolvimento daquelas que seriam as primeiras ações necessárias ao atendimento dos alunos do ensino fundamental com deficiência visual: a distribuição de livros em braille. A execução do PNBE, com novo enfoque, buscava atender às necessidades da comunidade educacional, para a promoção da leitura e à difusão do conhecimento entre professores e alunos.

---

<sup>46</sup> Os critérios de atendimento estão expressos na Portaria MEC nº 1.930/01.

A campanha do MEC de incentivo à leitura, por meio da reedição das coleções *Literatura em minha casa*, contribuiu para difundir, entre alunos e familiares, o hábito de ler. O montante das coleções intituladas *Literatura em Minha Casa* chegou a 4,2 milhões, sendo 40 títulos literários distribuídos em oito coleções de cinco volumes. Nessa edição, o acervo foi destinado a alunos da quarta série, que receberam, cada um, uma coleção. A biblioteca das escolas que ofereciam essa série e que registravam oito ou mais alunos na mesma também receberam um acervo completo. Assim, os 21 milhões de livros distribuídos atenderam a 126.692 mil escolas e mais de 3,5 milhões e meio de alunos, ação resultante de um investimento de R\$ 19,8 milhões.

Em 2002, o FNDE firmou convênio com o IPT para realização da etapa de triagem das coleções literárias, conforme previsto em edital. Sendo os livros aprovados nessa fase, eles eram enviados à Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) do MEC para avaliação pedagógica. No caso de reprovação, havia um laudo técnico com esclarecimentos quanto aos itens não aceitos. Nessa fase da avaliação pedagógica e seleção das obras os erros teóricos, conceituais ou metodológicos, preconceitos de raça, credo, dentre outros aspectos eram vistoriados, mediante a coordenação da SEF. A partir daí, foi instituída comissão técnica por meio da Portaria SEF/MEC n.º 1.440, de 15 de maio 2002, além de colegiado designado pela Portaria SEF/MEC n.º 1.492, de 16 de maio de 2002.

A forma de distribuição do acervo do PNBE permanece o mesmo depois de cinco anos, ficando a cargo da ECT, contratada para receber os livros nas editoras e fazer a entrega nas escolas uma obra de cada tema: poesias de autor brasileiro ou antologia de poetas brasileiros; contos de autor brasileiro ou uma antologia de contistas brasileiros; novela de autor brasileiro; clássico da literatura universal, traduzido ou adaptado; e peça teatral ou obra ou antologia de textos de tradição popular.

As informações acerca dos números que envolvem o programa nem sempre coincidem. No próprio site do FNDE, o Relatório de Atividades Anual repete constantemente os índices do PNBE de anos anteriores, sendo possível verificar pequenas divergências nos dados.

**Quadro 03- Dados do PNBE de 1998 a 2003**

<b>Programa</b>	<b>Alunos beneficiados</b>	<b>Escolas beneficiadas</b>	<b>Quantidade de livros</b>	<b>Financeiro</b>
PNBE/1998	19.247.358	20.000	3.660.000	29.830.886,00
PNBE/1999	14.112.285	36.000	3.924.000	24.727.241,00
PNBE/2000	Professores beneficiados	18.718	3.728.000	15.179.101,00
PNBE/2001	8.561.639	139.119	60.923.940	57.638.015,60
PNBE/2002	3.841.268	126.692	21.082.880	19.633.632,00

Fonte: FNDE.

Os números envolvendo o programa são expressivos, principalmente no que tange aos recursos financeiros oriundos do governo federal. Porém, com toda expressividade que diz respeito à aquisição e à distribuição dos livros de literatura aos níveis de educação básica das escolas públicas brasileiras, pouco se tem feito para acompanhar apropriação das obras. Nesse sentido, Ramos (2013) aponta que são poucos os desdobramentos que acompanham o manuseio das obras, já que as ações complementares que orientam a utilização dos livros em sala de aula ou nas bibliotecas escolares são restritas.

Mediante a constatação de que não havia informações sobre a utilização dos livros distribuídos pelo PNBE, o Tribunal de Contas da União (TCU), em 2002, buscou investigar como poderia haver uma utilização mais efetiva dos livros distribuídos pelo programa, avaliando a distribuição de acervos bibliográficos para escolas de ensino fundamental da rede pública de ensino. A crítica ao programa foi alimentada em função das obras serem distribuídas para os alunos as levarem para suas casas. Apesar de as bibliotecas também serem agraciadas com acervos, “a alegação era a de que uma ação pública estaria privilegiando a posse do livro, em detrimento da sua posse coletiva proporcionada pela biblioteca” (FERNANDES, 2007, p. 40).

Na ocasião, a auditoria constatou que o PNBE não tinha atividades de monitoramento e avaliação bem estruturadas. O MEC não dispunha de informações que permitissem conhecer o nível de utilização dos acervos, bem como os problemas que poderiam estar influenciando a efetividade do uso dos livros no desenvolvimento escolar dos alunos nas escolas beneficiadas. Outro ponto levantado foi que a divulgação do PNBE precisaria ser aprimorada. Os estudos de caso nas escolas beneficiadas ainda revelaram um baixo nível de conhecimento de diretores e professores sobre o programa (TCU, 2002)<sup>47</sup>.

Fernandes (2007) destaca como ponto positivo encontrado na auditoria a possibilidade dos alunos terem acesso a livros literários de qualidade. Contudo, aspectos como a falta de

<sup>47</sup> Disponível em: [www.tcu.gov.br/avaliacaodeprogramasdegoverno](http://www.tcu.gov.br/avaliacaodeprogramasdegoverno). Acesso em: 20 mar. 2015.

interação com outros programas federais; poucas condições operacionais de algumas escolas para trabalhar o acervo; falta de capacitação dos professores e de monitoramento para o programa; além da falta de divulgação, constituem pontos problemáticos. Dessa forma, o TCU (2002) orientou medidas para que o programa se tornasse mais efetivo, de modo a assegurar que as deficiências fossem sanadas.

De acordo com a Portaria Ministerial nº 3.443, de 18 de novembro de 2003, houve ampliação no atendimento do PNBE, sendo o mesmo executado por meio de cinco ações específicas, quais sejam:

- Ação: *Literatura em Minha Casa* – distribuídas coleções de obras de literatura e de informação aos alunos matriculados na 4ª e na 8ª série;
- Ação: *Palavras da Gente* – distribuição de acervos literários aos alunos da última série, termo, módulo ou similar, correspondentes à última etapa do 2.º segmento da educação de jovens e adultos;
- Ação: *Casa da Leitura* – distribuído para as secretarias municipais de educação, um acervo literário composto por 114 títulos, para utilização em bibliotecas volantes;
- Ação: ***Biblioteca do Professor*** – distribuição de 02 (dois) livros de literatura para os professores de classes de alfabetização e de 1ª a 4ª série;
- Ação: ***Biblioteca Escolar*** – distribuído às escolas do Brasil com maior número de matrículas iniciais na 5ª a 8ª série, um acervo composto por 144 títulos (BRASIL, 2003, grifo nosso).

A execução obedeceu ao disposto da Resolução FNDE/CD/nº 008, de 08 de abril de 2003, que determina a distribuição das coleções de obras de literatura e de informação aos alunos matriculados na quarta e oitava séries; aos da última série, etapa final do segundo segmento da EJA dos cursos presenciais do ensino fundamental; e às escolas públicas que oferecessem essas séries no exercício de 2004. O número de alunos beneficiados aumentou de 3,8 milhões, em 2002, para 18 milhões, em 2003. Cerca de 720 mil professores também foram contemplados pelo programa.

### **1.5. Edições do PNBE que contemplaram os anos finais do ensino fundamental e ensino médio**

O PNBE/2006 foi distribuído em 2007 e beneficiou as escolas públicas de quinta a oitava série, sendo formados três acervos distintos com 75 títulos, compostos por obras de diferentes competências leitoras, como: poesia, conto, crônica, teatro, texto da tradição popular, romance, memória, diário, biografia, livros de imagens, e livros de história em

quadrinhos, incluindo obras clássicas da literatura universal, adaptadas ao público jovem, conforme edital de 2006<sup>48</sup>.

Foram selecionadas 225 obras para a composição dos acervos distribuídos às escolas públicas que oferecessem as séries finais do ensino fundamental. Como critério de participação, o edital previa que obras selecionadas e adquiridas nas edições de 2001, 2002, 2003 das ações *Literatura em minha Casa*, *Palavra da Gente* e do PNBE/2005 não poderiam ser inscritas.

A avaliação quanto à qualidade do texto considerou aspectos como coerência, coesão, progressão e consistência, além dos recursos linguísticos e o trabalho estético com a linguagem. Quanto à adequação temática, as obras deviam ser diversificadas, abrangendo diferentes contextos sociais, culturais e históricos, sendo condizentes com a faixa etária e interesses do alunado. Outro fator levado em consideração foi a observação e adequação às expectativas do público. A capacidade de incitar novas leituras e o distanciamento de didatismos ou moralismo, preconceitos ou discriminação, também foram preconizados.

As histórias em quadrinhos começaram a fazer parte dos títulos adquiridos pelo programa a partir do edital do PNBE/2006. Nesse ano, foram selecionadas 14 obras do gênero e, dois anos depois, o governo adquiriu 16 obras. Em 2009, o número de histórias em quadrinhos quase dobrou em se comparado com o PNBE/2006, tendo a aceitação do gênero feito a aquisição aumentar de 16 para 23 obras. Vale destacar que, durante as observações nas salas de aula do ciclo de alfabetização, era visível a preferência dos alunos pelas histórias em quadrinhos, conforme será evidenciado no próximo capítulo. Em 2007, por meio do PNBE/2006, foram distribuídos cerca de 7.233.075 livros, beneficiando 13.504.906 alunos de quinta à oitava série, chegando a alcançar 46.700 escolas, com um recurso da ordem de R\$ 46.509.183,56.

O programa, em 2009, contemplou a aquisição de 204 mil exemplares do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), que foi entregue no ano seguinte, em 2010, o que demandou um investimento de R\$ 3.051.046,80. Foram beneficiadas 137.968 escolas, o que garantiu o atendimento a 35.563.761 alunos. O programa vislumbrou o fortalecimento da biblioteca nas escolas públicas do ensino fundamental e médio. Para tanto, foram adquiridos 799 mil exemplares de 47 títulos, em complementação ao exercício de 2008. Distribuídos às escolas públicas do sexto ao nono ano e às instituições de ensino médio de todo o país, os acervos foram compostos por títulos de poemas, contos, crônicas, teatro, textos de tradição

---

<sup>48</sup> Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente%20Especial/Downloads/edital\\_pnbe\\_2006.pdf](file:///C:/Users/Cliente%20Especial/Downloads/edital_pnbe_2006.pdf). Acesso em: 17 mar. 2015.

popular, romances, memórias, diários, biografias, ensaios, histórias em quadrinhos e obras clássicas.

Quanto aos critérios para a seleção das obras<sup>49</sup>, desde a distribuição de 2007, as edições mantiveram os quesitos qualidade de texto, sendo eles: indicadores de propiciar fruição estética, favorecer uma leitura autônoma e estimular a apropriação dos textos pela leitura do professor em voz alta; adequação temática, com obras respeitando as faixas etárias e interesses da criança nos diversos níveis de ensino, sendo observada a capacidade de motivar a leitura e o potencial para o aluno buscar novas leituras. Ainda nesse quesito, foi considerada a diversidade temática e os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que integram a realidade do país, além de continuarem descartadas as obras com vestígios de didatismos, moralismos, preconceitos ou discriminação. Quanto ao projeto gráfico, a avaliação foi mediante a adequação e expressividade da capa sendo apropriada ao projeto estético-literário da obra; uso de tipos gráficos, espaçamento e distribuição equilibrada de texto e imagens; além de ilustração adequada à leitura.

Ainda nessa versão, houve o critério de vetar a participação de títulos já selecionados em outras edições, o que possibilitou uma maior participação de editoras não contempladas anteriormente. Essa condição estipulada de não participação de obras trazidas em outras versões do PNBE passou a movimentar ainda mais o mercado gráfico.

O PNBE/2011 também foi direcionado ao atendimento a alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, contemplando títulos de diversos gêneros literários, como: poema, contos, crônicas, novela, teatro, texto de tradição popular, romances, memória, diário, biografia, relatos de experiências, obras clássicas da literatura universal, livros de imagens e histórias em quadrinhos. Foram formados seis acervos diferentes, três deles com livros adequados aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e os outros três acervos adequados aos alunos do ensino médio. O atendimento chegou a 20 milhões de alunos desses segmentos de ensino com 5,5 milhões de livros, que formaram 112.458 acervos. O investimento total no programa foi de R\$ 70,8 milhões<sup>50</sup>.

A distribuição de periódicos às bibliotecas das escolas públicas foi mantida na edição do PNBE/2011. Foram distribuídos 11,5 milhões de periódicos em 143.773 escolas, sendo investidos R\$ 31 milhões. De acordo com o item do edital do programa, na versão 2011, não puderam ser pré-inscritas as seguintes obras de literatura:

---

<sup>49</sup> Análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2015.

<sup>50</sup> Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>. Acesso em: 23 mar. 2015.

3.11.1. que já tenham sido selecionadas e adquiridas nas edições do PNBE 2006 e 2009 e PNBEM 2008, ainda que os direitos autorais pertençam a outros editores e/ou que apresente um projeto gráfico-editorial diferente; 3.11.2. em domínio público, originalmente escritas em língua portuguesa; 3.11.3. preponderantemente didáticas, informativas, doutrinárias, religiosas ou de referência. 3.11.4. que apresentem lacunas ou espaços que possibilitem ou induzam o leitor a realizar atividades no próprio livro, inviabilizando o seu uso coletivo (BRASIL, 2011, p. 2).

As composições de obras de literatura selecionadas e adquiridas para o PNBE/2011 deveriam ser entregues e/ou disponibilizadas obrigatoriamente no formato digital acessível MecDaisy<sup>51</sup>, segundo edital.

O PNBE/2013 foi programado para atender mais de 12,3 milhões de alunos dos anos finais do ensino fundamental, além de, aproximadamente, 8,7 milhões de alunos do ensino médio. O orçamento do FNDE passou de 86 milhões, sendo destinado à aquisição e distribuição de 7,4 milhões de obras. Nessa versão, foi escolhido um acervo contendo 360 obras, sendo que, para cada segmento beneficiário, foram selecionados três tipos de acervos contendo 60 títulos diferentes cada. O atendimento foi condicionado à quantidade de alunos matriculados nas escolas.

De acordo com o edital, as obras de literatura poderiam ser previamente inscritas nos seguintes gêneros literários: poema, conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular, romance, memória, diário, biografia, relatos de experiências, obras clássicas da literatura universal, livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos. Como previsto em editais anteriores, as antologias<sup>52</sup> poderiam ser aceitas, desde que justificada sua organização, sendo que os critérios utilizados também seriam objeto de avaliação.

Uma novidade quanto ao PNBE/2013 diz respeito à inscrição de obras de referência elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, chamado de PNBE Temático. A ação é voltada para estudantes e professores do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental. Para compor o referido PNBE, foram estabelecidos nove temas que contemplam as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira: indígena, quilombola, campo, educação de jovens e adultos, direitos humanos, sustentabilidade socioambiental, educação especial, relações étnico-raciais e juventude. Cada obra apenas poderia ser inscrita em uma das categorias temáticas. Após a seleção, o FNDE

---

<sup>51</sup> Lançado pelo MEC, o Mecdaisy é uma solução tecnológica que permite a produção de livros em formato digital acessível no padrão Daisy. Desenvolvido por meio de parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/UFRJ), o Mecdaisy possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado. O sistema beneficia pessoas com deficiência visual ou física que podem ter acesso à leitura sob a forma de áudio e texto digital. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/mecdaisy/>. Acesso em: 17 mar. 2015.

<sup>52</sup> O edital do PNBE 2013 traz, no item 3.8.1, considera antologia como : “[...] a reunião de textos de um ou mais autores, organizados em torno de uma proposta editorial consistente” (BRASIL, 2013, p. 2).

formou acervos com 45 títulos, englobando todos os temas. Foram beneficiadas aproximadamente 60 mil escolas.

Outra ação de 2013 trata-se do PNBE Professor. De acordo com edital específico, seus acervos foram formados e distribuídos para as instituições de educação infantil e o normal/magistério do ensino médio, totalizando até 20 obras. Para as escolas ofertantes dos anos finais do ensino fundamental regular e o normal/magistério do ensino médio, o acervo foi constituído de até 30 obras.

Neste capítulo, buscou-se discorrer sobre a trajetória do PNBE, de maneira a conhecer as principais ações implementadas em quase 20 anos de existência, sendo a distribuição de livros efetiva no município que originou a pesquisa. Porém, é preciso perceber a apropriação dessas obras que chegaram às escolas, o que é o desafio dos próximos capítulos.

De botão a flor, o momento do abrir, da maturação e do mostrar é tomado de uma dimensão transformadora. A epígrafe deste capítulo, de Clarice Lispector, aponta a valorização à etapa do revelar-se. Feita a explanação sobre como se organizou, constituiu-se, e de como é efetivada a política de distribuição de livros do PNBE, é momento de sentir o desabrochar dessa política de Estado. Enquanto experiência única, buscam-se novos e ávidos saberes a partir da empiria, em um contexto em que será certo o enfrentar de novos desafios. Entretanto, nas entrelinhas deste estudo, podem conter valorosas aspirações, como a de que é importante insistir e persistir nas políticas públicas de leitura, ainda que possíveis falhas sejam aqui apontadas.

Obras literárias para a população, isso altera as coisas? É preciso desabrochar para o encantamento provocado pela literatura, fazendo desse revelar-se a condição precisa para assumir uma postura crítica frente à diversidade de obras disponíveis pelos programas de incentivo à leitura. Em um primeiro momento, conhecer as ações do PNBE a cada ano desperta o interesse pela distribuição de livros às escolas públicas. Mas, de modo mais marcante, sinaliza a possível transformação do modo de pensar a leitura. E é nesse sentido que buscou-se refletir sobre o amadurecimento da capacidade leitora do aluno, um desabrochar para a diversidade das obras ao alcance de todos.

A seguir, mostra-se um quadro com a síntese do PNBE ano a ano. No próximo capítulo, será abordada a forma como o programa vem sendo apropriado pelos alunos da Escola Municipal Amigos do Livro

Quadro 04 - Síntese do PNBE de 1998 a 2014

PNBE	Distribuição	Atendimento	Investimento	Público-alvo
1998	4,2 milhões de obras	16,6 milhões de alunos 20 mil escolas.	R\$ 29.830.886,00	Biblioteca das escolas de 1ª a 8ª série- com mais de 500 alunos Censo/1996.
1999	4,0 milhões de livros	10,8 milhões de alunos 36 mil escolas	R\$ 24.727.214,00	Bibliotecas das escolas de 1ª a 4ª série.
2000	577,4 mil obras	18.718 mil escolas 30.718 mil escolas	R\$ 15.179.101,00	Obras direcionadas aos professores.
2001	8,56 milhões livros	60,92 de alunos 139.119 mil escolas	R\$ 57.638.015,60	Biblioteca das escolas de 4ª e 5ª séries ensino fundamental Censo/2001
2002	21.082.880 milhões de livros	3.841.268 milhões de alunos 126.692 mil escolas	R\$ 19,8 milhões	Bibliotecas das escolas que oferecem a 4ª série (um acervo completo, por escola), todos os alunos da 4ª série (uma coleção)
2003	49,0 milhões de livros e 9,1 milhões de acervos	18 milhões de alunos 720 mil professores Escolas: 124,4 mil- 4ª série; 35,6 mil- 8ª série; 10,9 mil- EJA; 20 mil- Biblioteca escolar	R\$ 110,7 milhões	<b>Literatura em Minha Casa</b> – alunos da 4ª e 8ª séries; <b>Palavra da Gente</b> – alunos da 2ª fase da EJA; <b>Casa da Leitura:</b> p/ Prefeituras <b>Biblioteca Escolar:</b> escolas com maior número de matrículas iniciais na 5ª à 8ª série <b>Biblioteca do Professor:</b> p/ os professores alfabetizadores e da 1ª à 4ª série.
2004 <sup>53</sup> /2005	5.918.966 livros	16.990.819 alunos beneficiados; 136.389 escolas atendidas.	R\$ 47.268.337,00	Séries iniciais do ensino fundamental
2006	7.233.075 livros	13.504.906 alunos beneficiados; 46.700 escolas atendidas	R\$ 46.509.183,56	Escolas públicas de 5ª a 8ª série

<sup>53</sup> Não houve execução do programa no exercício de 2004.

<b>PNBE</b>	<b>Distribuição</b>	<b>Atendimento</b>	<b>Investimento</b>	<b>Público-alvo</b>
2007 <sup>54</sup> / 2008 Aquisição e Distribuição	8.601.932 livros	29.253.824 alunos beneficiados; 161.274 escolas atendidas	R\$ 65.283.759,50	Escolas públicas de educação infantil, de ensino fundamental de 1ª a 4ª série e de ensino médio
2009	7.360.973 livros	12.949.350 alunos beneficiados; 49.516 escolas atendidas.	R\$ 47.347.807,62	Séries/ anos finais (6ª a 9ª) do ensino fundamental e ensino médio.
2010	10,7 milhões de livros às escolas 5.798.801 livros só no ensino fundamental	248.817 escolas atendidas 15.577.108 alunos do ensino fundamental 122.742 escolas do ensino fundamental	R\$ 48.766.696,45 (Ed.I.; E.F- 1ª ao 5º-; EJA) R\$ 29.563.069- E.F R\$ 97.949.322,59: PNBE/Profº; PNBE/Especial; Periódicos	Anos iniciais do ensino fundamental, EJA (ensino fundamental e médio); Educação infantil (creches e pré-escolas)
2011	5,5 milhões de livros (* ) abrangência de todos os segmentos	20 milhões de alunos dos segmentos atendidos	R\$ 70,8 milhões	Anos finais do ensino fundamental e ensino médio
2012	10.485.353 livros nas 3 modalidades; 15.149.880 periódicos/2012.	22.305.401 alunos atendidos; 240.201 escolas.	R\$ 135.093.348,58 (total incluindo os periódicos) R\$ 45.955.469,82 somente no ensino fundamental	Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); EJA- etapas do ensino fundamental e ensino médio; educação infantil- creches e pré-escolas.
2013	7,4 milhões de obras literárias Exceto PNBE Temático e PNBE Professor 2013	12,3 milhões de alunos; 123,7 mil escolas beneficiadas, sendo: 86,7, mil escolas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e 36,9 mil escolas do ensino médio.	R\$ 86.381.434,21 gastos com ensino fundamental e ensino médio. O montante não inclui os gastos com PNBE Temático e PNBE Professor 2013.	Ensino fundamental (6º ao 9º ano); e ensino médio.

<sup>54</sup> O acervo do PNBE, adquirido em 2007, apenas foi distribuído no ano seguinte, sendo nomeado PNBE/2008.

<b>PNBE</b>	<b>Distribuição</b>	<b>Atendimento</b>	<b>Investimento</b>	<b>Público-alvo</b>
2014	5.599,737 livros distribuídos no ensino fundamental (1º ao 5º ano)  Total em todos os segmentos: 19.394.015  O PNBE Periódicos 2014 distribuiu 14.751.055 revistas.	13.226.845 alunos do ensino fundamental atendidos; Total de alunos: 22.193.429 104.745 escolas do ensino fundamental beneficiadas Total de escolas beneficiadas: 253.520 Escolas que receberam o PNBE Periódicos 2014: 152.465	R\$ 31.616.454,48 gastos somente com o ensino fundamental R\$ 92.362.863,86 incluindo todos os segmentos beneficiados com essa edição. Com o PNBE Periódicos o investimento foi de: R\$ 35.902.152,20	Anos iniciais do ensino fundamental- 1º ao 5º ano; EJA- etapas do ensino fundamental e ensino médio; Educação Infantil- etapas creche e pré-escola

Fonte: Elaborado pela autora.

## CAPÍTULO II

### O PNBE NA ESCOLA

*A escola conhece o meu coração, conhece os meus sonhos, conhece os meus desejos. E só quero ter desejos e sonhos bons, nesta casa que respeito como um lugar sagrado, em que a gente fica em meditação, para se tornar melhor*  
(MEIRELES, Cecília, 1977, p. 19).

No capítulo anterior foi apresentado um panorama das principais ações implementadas pelo PNBE ao longo de sua existência. Foram demonstrados dados desde sua instituição até o ano de 2014, bem como a estabilização dessa política pública de distribuição de livros enquanto política de Estado.

O presente capítulo discute o uso dos livros literários do PNBE<sup>55</sup> no ciclo de alfabetização da Escola Amigos do Livro. As obras literárias da instituição pesquisada possuem diversas origens, sendo oriundas de vários programas de governo, além daqueles que não pertencem a qualquer política pública de distribuição de livros. Porém, nas salas de aula a realidade é diferente. No ano da coleta de dados<sup>56</sup>, observou-se certa predominância dos livros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em função da indicação do MEC para a permanência dos mesmos em sala de aula. O acervo do PNBE é lembrado por constituir material para as bibliotecas, uma vez que a menção à biblioteca está presente no próprio nome do programa. Mas é importante considerar que, independente da origem do acervo, a função da materialidade do livro é reconhecida pela capacidade de estimular a formação de leitores.

Entendendo que o material gráfico necessita do leitor e, durante o processo de alfabetização, da presença do mediador, realiza-se uma breve descrição das professoras que regem as salas do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental do período vespertino da Escola Amigos do Livro, como também é apresentada a caracterização dos alunos da referida instituição.

No primeiro ano, a professora Clarice é formada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC), possui especialização em Gestão Escolar pela Faculdade de

---

<sup>55</sup> Neste estudo, os livros do PNBE foram identificados pelo título, seguido do ano do acervo a que pertencem. Em se tratando dos títulos de outros programas, como PNLD, PNAIC e AIC, apenas houve menção ao programa). Não pertencendo a nenhum desses, foi adotado o termo “outros acervos”; e para as obras sem possibilidade de referência, a expressão “acervo não identificado” foi utilizada.

<sup>56</sup> Os dados foram coletados no ano de 2014.

Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL) de Curitiba, além de cursos de extensão. A professora Eva, do segundo ano, é graduada em Pedagogia também pelo CESUC, possui especialização em Educação Infantil, realizada à distância, além de cursos de extensão na área da inclusão pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB). Assim como a professora Clarice, ela tem 13 anos de experiência. Cecília, professora do terceiro ano, é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), possui especialização em Gestão Escolar e Coordenação pedagógica pela FACEL. Atua em salas de aula há 21 anos. Vale demarcar que as três regentes possuem o antigo Magistério.

Todas as professoras pertencem ao quadro de efetivos da Prefeitura Municipal Amigos do Livro. Em 2013, elas participaram de curso de capacitação em Leitura e Letramento, oferecido pelo PNAIC. No ano seguinte, fizeram o curso de Matemática, oferecido também por esse programa. A iniciativa foi direcionada às professoras do ciclo de alfabetização.

Em relação à organização dos alunos, ao iniciar a pesquisa ela se apresentava da seguinte forma:

**Quadro 05- Organização dos alunos**

<b>Turmas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Gênero</b>	
Primeiro “B”	21	12 meninas	9 meninos
Segundo “B”	20	13 meninas	7 meninos
Terceiro “B”	21	12 meninos	7 meninos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao finalizar as etapas da investigação, foram constatadas pequenas alterações nos números demonstrados no quadro, em virtude da saída e chegada de alunos no decorrer do semestre<sup>57</sup>. Assim, 59 estudantes do ciclo de alfabetização foram os sujeitos da presente pesquisa, além das três professoras e duas funcionárias da biblioteca.

A todo o momento conversava-se com as três professoras sobre a proposta da pesquisa e se questionava se elas percebiam a necessidade de modificar o andamento da mesma. Elas pediram, então, para que se conciliasse a escrita com a leitura no momento em que as oficinas literárias fossem realizadas. Para atender à necessidade das regentes, o pedido não apenas foi levado em consideração, como seu planejamento construído conjuntamente pela pesquisadora e as professoras.

<sup>57</sup> Assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 21 responsáveis pelos alunos do primeiro ano e 20 pais dos alunos do terceiro ano, o que representa, nessas turmas, 100% de autorização para participação na pesquisa. Já no segundo ano, o ano letivo fechou com 19 alunos, porém, apenas 18 participaram do estudo, pois uma mãe não foi localizada para formalizar sua autorização. Com isso, obteve-se 95% de assinaturas de responsáveis autorizando a participação dos alunos dessa turma no estudo.

Nas salas, havia quadro branco e, ao redor dele, cartazes, avisos, lembretes, calendários e boas vindas. Personagens infantis como Smilinguido<sup>58</sup> e ursinho Puff eram utilizados para chamar a atenção dos alunos. Na sala do primeiro ano, uma mesa infantil abrigava uma cesta de vime com livros literários de diversos programas de leitura, além de outros que não pertenciam a esses programas. Na parede, ao alto, havia um pequeno cartaz indicando: “Cantinho da Leitura – 1º Ano B”. No segundo ano, havia um painel confeccionado em tecido cru com vários bolsos para a guarda dos livros, nomeado de “Cantinho da Leitura”. Porém, a professora optava por não utilizá-lo, por ele não comportar livros de formatos variados. Sendo assim, os livros ficavam em cima de um armário de portas de aproximadamente 1,30 metros de altura, o que fazia com que algumas crianças tivessem que ficar na ponta dos pés no momento da escolha de uma obra literária. No terceiro ano, a disposição dos livros era como no primeiro, dentro de um cesto, ao fundo da sala.

## 2.1. Leitura e leitor

O questionamento acerca do que vem a ser um leitor é inevitável. Para chegar à constatação de que a leitura é vista como atividade que produz sentido, sem a qual o texto não se efetiva, entende-se que o leitor realiza o texto e este age sobre ele, modificando-o.

Leitor e texto ligam-se na medida em que o texto é uma organização simbólica com uma função representativa que se cumpre no leitor, pois a leitura é a parte determinante de qualquer texto. Este, por natureza, apresenta vazios constitutivos que só encontram preenchimento através da inserção da faculdade imaginativa do leitor (CADEMARTORI, 1986, p. 82).

Já que o texto, por si só, apresenta vazios típicos, esse espaço vai sendo preenchido pela imaginação e interpretação de quem o lê. Essa criatividade única difere de leitor para leitor, pois cada indivíduo é singular, conforme os elementos que o constituem ao longo da sua vida.

O fato de ter livros à disposição dos alunos pode propiciar a busca e até mesmo a leitura dos mesmos. Cirino (2015), em seu estudo sobre a apropriação dos acervos do PNBE para a formação de leitores no município de Ipameri-Goiás, mostra que o tempo para a leitura é pouco até mesmo para os mediadores, tanto em sala, quanto para estudo em casa. A autora retrata essa deficiência como realidade encontrada nas instituições pesquisadas por ela, sendo

---

<sup>58</sup> O personagem Smilinguido possui caráter religioso, sendo conhecido por transmitir mensagens cristãs baseadas na Bíblia. O Brasil é oficialmente um Estado laico, pois a Constituição Brasileira e outras legislações preveem a liberdade de crença religiosa aos cidadãos, além de proteção e respeito às manifestações religiosas. Logo, a escola pública deve ser um espaço neutro, cultivando o respeito à diversidade e tolerância.

observados, ainda, limitadores como a carência de espaço físico adequado para a leitura, a falta de qualificação profissional, e o pouco tempo destinado à essa prática.

As poucas atividades que despertam o gosto e o prazer pela leitura, são aspectos que evidenciam que a leitura ainda não tem sido uma prioridade dentro da sala de aula no que se refere à formação de alunos leitores, quadro que não difere de muitas escolas espalhadas por todo o país (CIRINO, 2015, p. 123).

Diante da constatação de que a “leitura de espera” ainda é insuficiente para a formação do leitor e do seu gosto literário, percebe-se a não valorização do curto momento de permanência do aluno com o livro literário. Não havia possibilidade dos leitores conciliarem a atenção nas histórias mediante inúmeras interrupções das professores para a transmissão dos conteúdos.

A aluna AG, do terceiro ano, costumava manter um livro debaixo da carteira para ler sempre que terminava a cópia do quadro, o que era uma forma que ela encontrava para ler, aproveitando o tempo de espera. Cecília, a professora da turma, destinava tempo para a leitura dos livros em sala. A prática acontecia depois das correções, durante alguns instantes, tempo que não era suficiente para concluir uma obra. Já a professora Clarice, do primeiro ano, dedicava os últimos dez minutos de sua aula para a leitura, e informava que a turma podia pegar os “livrinhos”. Entretanto, isso não era uma regra, visto que a prática apenas acontecia quando a professora conseguia cumprir o conteúdo diário. E, também nesse caso, o tempo de permanência com o livro era insuficiente para a leitura completa de uma história.

### **2.1.1. Práticas de ensino**

Verificaram-se as diferentes concepções acerca do papel da escola, da família e dos próprios leitores sobre a leitura. Assim,

É importante que o aluno se sinta motivado para a leitura diária, tanto pela família, como pela escola e pelo professor, pois o livro e a leitura, nesse momento, serão apresentados à criança como o suporte e a ação do conhecimento que legitima o esforço empreendido para tornar-se alfabetizado (CADEMARTORI, 1986, p. 74).

A autora discute o lugar da literatura no primeiro ano de escolaridade, sendo que se a alfabetização (processo até o terceiro ano) é entendida como aquisição de uma habilidade, alfabetizar torna-se um ato que se esgota em si. Entretanto, se alfabetização for vista como preparação de um leitor, o problema passa da aquisição ou não de uma habilidade para a formação do destinatário do processo: o sujeito.

No terceiro dia de observação na sala do primeiro ano, ao terminar uma atividade, a professora Clarice avisou que seus alunos poderiam escolher um livro. Cerca de dez crianças sentaram-se no chão, perto do acervo. Contudo, logo esse momento foi interrompido, pois a professora transmitiu para os alunos *Como reconhecer um Monstro* (AIC). O livro mencionado estava presente como forte opção dos alunos. Há, na sua contracapa, a orientação de que as coleções devem ficar em sala de aula para uso das turmas do primeiro ao terceiro ano, com o objetivo de apoiar o processo de alfabetização e incentivar a formação de leitores. Ao encerrar a história do livro, a professora ouviu a leitura dos alunos individualmente.

Um dado relevante que as professoras revelaram no questionário<sup>59</sup> diz respeito à forma como procuravam incentivar o uso do livro literário no ambiente escolar. A regente do primeiro ano respondeu que proporcionava um tempo diário específico para o uso do livro. A regente do segundo ano disse que os alunos até abriam os livros, mas não dava tempo de fazerem a leitura. Já a regente do terceiro ano disse que, uma vez por semana, os alunos utilizavam o livro literário na sala de aula ou na biblioteca. A outra opção que não foi escolhida por nenhuma das três participantes mencionava que o tempo da aula não permitia que deixassem os alunos abrirem os livros. Como se pode verificar, cada uma das regentes optou por organizações distintas para o livro literário, embora esse momento acontecesse entre as atividades, evidenciando tempo insuficiente para a realização da leitura.

O entrecruzamento entre o que foi respondido no questionário e as observações demonstrou que a questão do tempo foi determinante para as respostas, sendo que no primeiro ano os alunos dispunham dos dez últimos minutos de aula para a leitura livre. Porém, essa prática somente acontecia quando o conteúdo diário havia sido cumprido. Já a resposta da professora do segundo ano leva a inferir a busca ininterrupta pelo acervo da sala. Entretanto, a próxima atividade fazia a leitura ser interrompida. Quanto à menção do uso do livro literário uma vez por semana, depreende-se que, mediante as observações, a prática leitora dos alunos é mais ampla que a respondida pela professora do terceiro ano, tendo em vista que, semanalmente, os alunos retiravam pelo menos uma obra literária da biblioteca da escola, por meio de uma ação que será discutida no próximo capítulo.

---

<sup>59</sup> Consultar Apêndice K.

### 2.1.2. A leitura como forma de distinção

Para Zilberman (2009), o sentido da leitura não é esclarecido para o aluno que se beneficia dela. Assim, a escola pode transformar o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, mas também pode alcançar o efeito contrário, levando-o a se afastar de qualquer modalidade de leitura. Para evitar esse resultado, a autora propõe entender a leitura como procedimento de apropriação da realidade, sendo que o sentido da obra literária torna-se um meio para a concretização da leitura. Assim, “a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca” (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Fato interessante aconteceu no terceiro dia de observação com a aluna AI, do primeiro ano. De posse do seu livro *A Pulga e a Daninha* (acervo AIC), foi alvo dos comentários de L, que dizia que a colega apenas iria olhar os desenhos, pois não sabia ler. Observa-se que a leitura, nessa passagem, é tomada como forma de distinção entre os colegas, como elemento de diferenciação uns dos outros. Cobranças entre os colegas foram percebidas mais de uma vez durante as observações. Alguns alunos que apresentavam a prática leitora e escrita um pouco mais adiantada do que os demais, por diversas vezes apontavam a falta dessa habilidade, ainda não consolidada nos colegas, também iniciantes no processo de alfabetização.

Em uma perspectiva diferente, a professora Eva também fazia referência à procura dos alunos pelos livros, enfatizando que poderiam pegá-los, “mas só se fosse para ler”. Portanto, deveriam escolher bem para não chegarem à carteira e voltarem para trocar. Aqui, a preocupação parece mais em manter o controle da disciplina, evitando a circulação dos alunos pela sala. Também é possível inferir que a ênfase para o livro ser realmente lido poderia levar os alunos que ainda não detinham a aquisição da escrita e da leitura sentirem-se desconfortáveis.

Muitos alunos folheavam os livros e faziam a interpretação das imagens, o que também é uma forma de leitura, principalmente quando há pouca intimidade com o código escrito. Uma vez que o aluno ainda apresenta dificuldades na decifração do código, a aproximação com o texto escrito constitui um importante momento de assimilação da mensagem. Ainda que a criança não realize a leitura das palavras, ela pode ler as imagens, recurso que auxilia na compreensão da história.

### 2.1.3. Leitura repetida e releitura

Nem toda releitura resulta em produção de sentido significativa. Bajard (2002) esclarece que a releitura pode apenas reativar o sentido já produzido na leitura anterior. Assim, os processos são distintos, tendo em vista que na “leitura repetida” o sentido conferido anteriormente direciona a novas impressões ou operações cognitivas. Todavia, a releitura ainda “pode permitir que o leitor experimente uma nova entrada no texto ou aplique-lhe uma outra estratégia. Compreender um texto é também descobrir seu funcionamento em vários níveis” (BAJARD, 2002, p. 82). O leitor que pode experimentar aprofundar na compreensão da obra, para efeitos de uma nova descoberta, deve abandonar as pistas deixadas na primeira leitura, o que não é tarefa fácil. A leitura se realiza a partir da elaboração do sentido do texto, que acontece no primeiro contato com a obra (BAJARD, 2002). Na releitura, o sentido primeiro já direciona a novas impressões.

Foi possível perceber que os alunos repetiam a leitura quando gostavam muito dela. Mas a escolha restrita às obras que mais gostavam poderia comprometer a possibilidade de novas experiências leitoras. Mesmo assim, os alunos também demonstravam curiosidade em conhecer novas obras, conforme expressou a professora do primeiro ano em entrevista realizada após o encerramento das aulas.

*Quando eles veem uma capa nova, é briga! Dá briga, mas é bom porque você vê que tem interesse pelo que está sendo mostrado ali. Se você colocar o cesto de livros ali e eles nem olharem, qual ia ser a graça? Pelo menos isso a gente vê que incentiva. (CLARICE, 2014, grifo nosso).*

É possível concluir, a partir da fala da professora, que se a curiosidade provocava o interesse por novos títulos, deveriam acontecer substituições mais frequentes desse material na sala, levando os alunos a diversificarem suas escolhas, a experimentarem novas sensações. Escolher o mesmo título por inúmeras vezes pode ser percebido também como falta de opção, já que conhecem todos ou quase todos os livros que estão no ambiente. Então, por que não acontece a “circulação” dos títulos, uma vez que a biblioteca dispõe de uma generosa quantidade deles? Quais são os impasses para que os alunos não tenham acesso à diversidade de obras do acervo?

No primeiro ano, alguns alunos apenas folheavam o livro na carteira e o devolviam, antes mesmo de lê-lo. E diante da movimentação das crianças na sala de aula, era possível perceber o momento de efetivação da leitura. O aluno JM escolheu *Não afunde no lixo*

(PNLD). Ele revelou ao colega que já havia lido a obra, mas retomou a história por gostar dos personagens cachorro Pipoca e Zeca.

No terceiro dia de observação na sala do segundo ano, de acordo com a rotina de buscar livros após a finalização de uma atividade, P foi o primeiro da turma a terminar os exercícios e logo pegou um título. Enquanto fazia a leitura silenciosamente na carteira, distraiu-se conversando com os colegas. Depois, trocou o livro. Começou nova leitura e se distraiu novamente. Mostrou uma figura para a professora e prosseguiu lendo e comentando. O aluno lia *Até as Princesas soltam Pum* (AIC). Na devolução, P comentou que era a segunda vez que lia aquele livro.

O mesmo fato ocorreu na sala do terceiro ano, quando a aluna MS terminou uma das lições do dia e pegou *Condomínio dos Monstros* (AIC). Ela disse que já o havia lido mais de duas vezes porque gostava dele. Outro aluno da sala, G, comentou no quarto dia de observação que não conseguia “enjoar” do livro *A Pulga e a Daninha* (AIC). Segundo ele, o livro era “legal” e por isso o lia diversas vezes.

Em outra observação no segundo ano, novamente P encerrou as atividades e escolheu, mais uma vez, *Até as Princesas soltam Pum*. Dessa vez, as colegas da sala, L e AL, que também retiravam livros, questionaram: *de novo, esse?* P sorriu e disse que gostava do livro.

Vale refletir acerca da repetição, da busca pelo livro já conhecido. Na educação infantil, é comum que as crianças queiram ouvir as mesmas histórias. Talvez isso se dê em função do leitor sentir-se atraído pelo enredo, pelos personagens, ou ainda pelo ambiente narrado no texto.

Entretanto, buscou-se problematizar o motivo pelo qual ocorre a repetição da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa fase é marcada pela curiosidade, pelo prazer da descoberta, pelo novo. Assim, a leitura repetida, principalmente no segundo ano, pode ser justificada também pela falta de um repertório novo, já que havia pouco mais de 20 livros na sala. O motivo da repetição também pode ser o aprofundamento da obra, já que o tempo de leitura é sempre tão curto e entrecortado em razão das “atividades escolares”, o que exige do leitor o retorno ao livro para apreciar aspectos como ilustrações, enredo, e outros, que nem sempre são possíveis de serem contemplados na “leitura de espera”.

#### 2.1.4. Um convite à leitura aparente

A leitura caracteriza-se por ser uma atividade de comunicação a partir de um texto escrito. Para Bajard (2014a), existe certa contradição no fato de fazer referência a uma dada atividade como “leitura em voz alta”, sendo proposto o emprego de uma nova terminologia:

1. *Oralizar*, para a atividade de identificação das palavras através da voz.
2. *Ler*, para a atividade silenciosa de construção de sentido a partir do significante gráfico.
3. ***Dizer***, para a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente (BAJARD, 2014a, p. 79, grifo nosso).

A leitura em voz alta impõe uma dupla atividade: a de leitura e de dicção. Mediante os questionamentos envolvendo esses conceitos, o dizer é uma “atividade de comunicação instaurada a partir da tradução de um texto escrito em texto vocal” (BAJARD, 2014a, p. 79). O dizer ainda pode cumprir outro papel, além da comunicação da informação de um texto pela voz. Bajard (2014a) aponta que a prática pode ser também um meio artístico, pois a arte busca elementos da realidade, tornando-os capazes de atribuir sentido ao mundo. Assim, de acordo com o autor, a literatura age com a língua escrita, criando uma determinada ficção ao introjetar no leitor o aspecto lúdico.

Na segunda observação no primeiro ano, a professora Clarice informou que naquele dia teria *Leitura Deleite*, que consiste naquela realizada por prazer, fruição, sendo prevista no PNAIC. Mas, na Escola Amigos do Livro, a referência ganhou *status* de estratégia de leitura, sendo a terminologia utilizada pelo programa adotada pela comunidade escolar. A *Leitura Deleite* consiste na narração da história pelas regentes, na sala de reuniões, utilizando o recurso de projetor multimídia e telão. O livro *Os três Jacarezinhos* (outros acervos) foi contado com a utilização desses recursos. Na escola, havia pelo menos 20 títulos reproduzidos por meio de escâner para uso no telão.

Durante a leitura, as professoras interviam, alternando narração e inferências. Explicar e comentar são maneiras subjetivas, desveladas a cada virada de página, ou cada “clicação” no mouse. Uma professora narrava e outras comentavam, emitindo opiniões pessoais sobre as cenas. Era possível perceber que os alunos gostavam daquele momento, e, embora habituados àquela estratégia, a novidade envolvia sempre uma história diferente. O encantamento com as cenas e com as personagens era visível. Logo, as professoras sugeriram que o livro *Viviana, a rainha do pijama*, fosse também levado à interatividade.

Na quarta visita à sala, novamente os alunos participaram desse momento de leitura com o livro sugerido pelas professoras. Os alunos prestaram muita atenção nos trechos do

leão, do pinguim, do jacaré, da girafa e dos outros animais que foram convidados para a festa do pijama da Viviana. Ao terminar a história, a professora problematizou o comportamento da anfitriã, provocando uma discussão no grupo

Entretanto, a prática que era nomeada de leitura pode ser analisada sob outra perspectiva. A atividade realizada é um exemplo de transmissão vocal, e não de leitura propriamente dita, como foi explanado anteriormente. Enquanto transmissora do texto, a educadora podia elaborar estratégias diversificadas, tendo como objetivo a comunicação. Porém, nesses momentos, o uso do livro pelo aluno não implicava em leitura, mas em visualização das imagens e audição do texto.

Chartier (1999) questiona se há algo mais universal do que ler. Para o autor, sempre se leu ou nunca se leu o suficiente. Esse entendimento depende do ponto de vista de cada um, visto que existe uma infinidade de modelos, práticas, competências de leitura e, como consequência disso, a tensão está presente. Nesse sentido, as experiências individuais estariam embutidas de normas que são passadas de uma geração para outra. “Assim, cada leitor, para cada uma de suas novas leituras, em cada circunstância, é singular” (CHARTIER, 1999, p. 91).

A singularidade indicada por Chartier (1999) seria atingida pela semelhança dos que pertencem à mesma comunidade, diferenciando-se no recorte de tempo, que rege princípios diferenciados, levando os membros dessa comunidade a imitarem comportamentos de gerações passadas. Para o autor, aquilo que é radicalmente novo, a exemplo da revolução eletrônica, compromete o processo de aprendizagem transmissível de novos leitores.

O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude feita de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação (CHARTIER, 1999, p. 91).

A partir da inferência do autor, na interatividade utilizada na escola pesquisada destaca-se que essa leitura aparente não privilegia a materialidade do livro, mas estabelece a ideia que, de leitor, o aluno passa a ser o telespectador diante de uma enorme tela. Enquanto novas possibilidades surgem, outras correm o sério risco de se extinguirem, como as novas gerações de crianças que cada vez mais têm acesso ao material virtual.

## 2.2. O acervo e sua utilização

Foi perguntado às três professoras, por meio de questionário<sup>60</sup>, como elas eram informadas sobre a chegada dos livros literários do PNBE na biblioteca da escola investigada. As professoras Clarice e Eva responderam que descobrem por acaso, depois de um bom tempo que chegam à escola. Cecília informou que é comunicada pelos gestores quanto à chegada da nova remessa de livros. Portanto, percebeu-se que não acontecia divulgação quanto à chegada de acervos, tampouco exposição dos mesmos aos docentes e/ou alunos. O cuidado que se deve ter com os avisos verbais é que há o risco da informação não alcançar por completo o público desejado. Assim, parte dos professores e dos alunos não ficava sabendo da chegada de novos livros.

Na referida escola, nota-se a tendência em valorizar a leitura oralizada pelo aluno, principalmente no primeiro e segundo anos do ciclo. Muitas vezes, esse modelo de leitura é encarado como atividade puramente escolar, sendo desprezadas suas funções comunicativas. Mas é preciso justificar esse exercício com outros argumentos. A identificação do dizer deve estar direcionada para as práticas sociais e escolares, sem se confundir com a leitura. Assim, a prática descrita é muito importante no contexto escolar, pois favorece o desenvolvimento da leitura. Entretanto, não constitui a leitura em si.

O dizer é atividade necessária ao surgimento da vida na sala de aula. Sem ele, as práticas da escrita – ler e escrever – permaneceriam individuais e a classe se transformaria em biblioteca silenciosa. Que interesse haveria em reunir as crianças para engajá-las apenas em atividades individuais (BAJARD, 2014a, p. 97).

O dizer é importante quando o coletivo apropria-se de trabalhos individuais, possibilitando o compartilhamento da leitura. O aprendizado da escrita encontra nessa prática uma dimensão social, pois exige a presença do outro. Nessa perspectiva, a leitura, caso feita pelo outro, caracteriza-se como proferição, enquanto a leitura efetiva exige o debruçar sobre o material gráfico.

A sociedade cultiva a errônea compreensão de que o aluno aprende a ler ao oralizar um texto. Talvez por isso as escolas não ensinem leitura, pois esta requer estratégia diferenciada, como levantamento de hipóteses e, sobretudo, compreensão. Os professores estão praticando a escrita com seus alunos acreditando que, uma vez efetivado o aprendizado da escrita, automaticamente o aluno saberá fazer a leitura.

---

<sup>60</sup> Conferir Apêndice M.

Os educadores enfrentam dificuldade em trabalhar com dois conceitos de naturezas diferentes: a escrita, que constitui um recurso cognitivo sintético, sendo realizada pela identificação letra a letra; e a leitura, que se configura como um recurso analítico, uma visão do todo, na qual a identificação da palavra é globalizada. A desordem permanece em função da complementação dos conceitos. “Ler é, primeiramente, tomar conhecimento do texto gráfico desconhecido. Entretanto, a escuta ao revelar o sentido do texto para os ouvidos não cria a necessidade de compreendê-lo pelos olhos” (BAJARD, 2013, p. 506). A comparação do texto gráfico com o texto sonoro torna-se um exercício metalinguístico, sendo que o autor defende que a criança deve conquistar o saber compreender.

Evento comum na escola em que se deu a pesquisa é a regente e os colegas escutarem o texto dito pela criança. Na quinta observação no segundo ano, foi proposta uma atividade de leitura aos alunos, que receberam em folhas avulsas o texto *Elefantes*, de Marcelo Coelho. A professora pediu que o lessem em voz alta, de modo que cada aluno dava sequência ao trecho finalizado pelo colega. Era possível perceber que a turma estava tomando a prática de leitura individual para a professora como sendo uma atividade avaliativa, pois os alunos demonstravam inibição, sendo que poucos deles conseguiam escutar a voz do colega que estava proferindo o texto.

Para Bajard (2014a), a prática do dizer que ocorre na atividade exposta possibilita a socialização da escrita de forma imediata. Porém, não se caracteriza por ser apenas a duplicação do texto escrito, pois requer a contribuição de outras linguagens. “O dizer socializa o texto escrito e não pode ser reduzido nem a um meio de atingir o sentido, nem a uma avaliação da leitura. É necessário cultivar essa atividade, sem esquecer a sua função principal, que é a comunicação” (BAJARD, 2014a, p. 120). O autor enfatiza que não pode haver confusão entre as dificuldades do dizer e as de leitura. Ele aponta que o aluno tímido pode ser um grande leitor, mas incapaz de comunicar o texto pela voz. Da mesma forma, um mau leitor pode ser um excelente transmissor de histórias. Diante disso, o professor pode corroborar com o ensino-aprendizagem, propondo auxílio adequado para cada situação. Também há que se considerar o medo do aluno de errar e ser repreendido perante a turma. É importante trabalhar a leitura em voz alta sem que essa prática seja caracterizada como sendo avaliativa, o que será discutido no próximo capítulo.

Após a leitura do texto, iniciou-se a sequência de perguntas e respostas:

Eva- *Qual o assunto da aula da professora do texto?*

Alunos- *O Elefante.*

Eva- *O que acontecia enquanto a professora explicava*

Alunos- *O aluno estava apertado para fazer xixi.*

Eva- *Ele tentou falar com a professora?*

Alunos: *Sim!* (respondem em coro).

Eva- *O que aconteceu quando o sinal tocou e ele pensou que fosse fazer xixi?*

A aluna IK respondeu sozinha: *Ele fez nas calças.*

Eva- *Por que ele não conseguiu segurar?*

Alunos em coro desenganchado: *Porque tinham que fazer fila.*

(SEGUNDO ANO, 2014).

Vale considerar que a literatura no ambiente escolar é muitas vezes fragmentada, como aponta Soares (2006). Sua escolarização é ainda mais intensa nos anos iniciais do ensino fundamental, fase em que ela tem sido mais inadequada em função dos trechos trazidos dos livros didáticos. E, em geral, esses fragmentos estão sendo apropriados pelos professores. Uma boa parte dos livros didáticos destinados ao público especificado explora os textos narrativos e poemas, embora quase sempre com o papel secundário, sendo escassos gêneros como teatro infantil, biografia, diário e memórias (SOARES, 2006).

É certo que nos livros didáticos, assim como nos textos para leitura escolar, encontram-se, em geral, fragmentos de textos maiores. Mas é preciso que as atividades de desenvolvimento de habilidades de leitura tenham por objeto os textos mais curtos, para que sejam estudados de acordo com o tempo exíguo imposto pelos currículos escolares.

Ao selecionar o fragmento de um texto, este tem de constituir-se, também como texto, isto é: uma unidade de linguagem, tanto do ponto de vista semântico – uma unidade percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente – quando do ponto de vista formal – uma unidade em que haja integração dos elementos, que seja percebida como um todo coeso (SOARES, 2006, p. 30).

A autora questiona se essa é mais uma das exigências da inevitável escolarização da literatura. É fato que a prática de trabalhar os fragmentos de textos literários a partir do livro didático tem sido uma rotina permeada de didatismo, na contramão da leitura espontânea e prazerosa, sem interesse sistematizado. A atividade tem um importante papel no contexto educacional, entretanto, não caracteriza a leitura, mesmo porque não há compreensão por parte de quem transmite o texto no momento da leitura. Quanto aos ouvintes, a assimilação é possível desde que o texto proferido mantenha a entonação adequada, boa pronúncia e respeito à pontuação, não necessitando dos recursos que obrigatoriamente acompanham a leitura solitária.

### **2.2.1. O cuidado do mediador com o uso do acervo**

Bajard (2014a) argumenta que é possível despertar o prazer de dizer e de escutar, implantando uma rotina a cada aula. Exemplo da afirmação foi contemplar a participação dos

alunos com comentários sobre a obra logo após a proferição do colega. Porém, o pesquisador aponta que a dificuldade das crianças no dizer torna a comunicação cansativa, fazendo com que, muitas vezes, o professor ou mediador assuma o papel de transmissor vocal do texto aos alunos, o que pode prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Assim, a atividade de oralizar deve ser explorada pela comunicação em si, e nunca com finalidade avaliativa. Do contrário, “isso ocorre porque essa atividade não chegou a ser trabalhada com seus objetivos próprios” (BAJARD, 2014a, p. 95).

A atividade de oralizar pode ser permeada de objetivos pedagógicos, em vez de reduzida a uma avaliação. Nesse aspecto, é necessário que o dizer do aluno desperte o interesse dos colegas, fazendo com que, por meio da escuta, haja a produção de significados, de entendimento. “Para que o aluno possa, por sua vez, viver esse papel de difusor da informação, é importante que exista o mesmo desafio de comunicação, ou seja, que haja uma informação nova a ser emitida” (BAJARD, 2014a, p. 95). Esse desafio de comunicação pode levar a criança a tomar consciência da importância de um bom domínio de texto a fim de transmiti-lo. No desenvolvimento dessa pesquisa, o interesse pela informação despertou uma escuta atenta, assim como a leitura de assuntos relacionados a bichos e monstros deixou os alunos mais envolvidos.

O aprendizado da leitura não significa que a criança deverá interromper a escuta do texto. Essas ações merecem a reflexão das instâncias educacionais, uma vez que o processo da leitura tem iniciado cada vez mais antes da fase escolar, porém, nunca se esgotando ao findar da escolaridade. Nessa dimensão, Foucambert (1994) reflete sobre a leiturização social concomitante à desescolarização da leitura, justamente pelo motivo dela não se concluir na escola, mas ser contínua.

Aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura (FOUCAMBERT, 1994, p. 17).

O autor defende a concepção de leiturização da sociedade mediante a desescolarização da leitura, tendo em vista que a leitura é resultante do *status* social, o qual se desenvolve a partir de determinadas condições sociais. Assim, Foucambert (1994) demarca a necessidade de garantia do acesso à leitura por meio de ações da sociedade como um todo, impulsionada por meio de processo contínuo de formação de leitores, como dito anteriormente. Firmino

(2006), a partir dessa proposta, discute a leitura para além dos limites da escola, evidenciando a necessidade de propiciar às crianças a convivência em ambiente letrado.

A dificuldade dos mediadores e professores em trabalhar objetos diferentes, mas que se complementam, como a escrita e a leitura, pode ser o reflexo da falta de elucidação do próprio conceito que é atribuído à leitura, que vai além da ação de decodificar. No intuito de combater o analfabetismo, surge a defesa de que a aprendizagem da escrita se faça no contexto da cultura escrita, de letramento<sup>61</sup>, e não apenas a partir do domínio do código alfabético. Soares (2004) destaca que os níveis precários de alfabetização estão relacionados com a escola e com o fracasso da alfabetização. Da mesma forma,

[...] a cada vez que se identificam dificuldades no uso da língua escrita ou **desinteresse pela leitura**, seja em crianças, jovens ou adultos, apontam-se como causas deficiências do processo de escolarização, fracasso da escola no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e na promoção de atitudes positivas em relação à leitura (SOARES, 2004, p. 89, grifo nosso).

Os obstáculos advêm do fato de boa parcela da população brasileira não dominar plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática, configurando o quadro de analfabetismo funcional<sup>62</sup>. Na última década, houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar, além de um aumento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. Contudo, a proporção daqueles com nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%. Com isso, reflete-se que ainda é pouco o que se tem feito para melhorar as habilidades descritas. Entretanto, acredita-se que, possivelmente, não seja tão urgente fazer além do que se tem feito hoje, mas é preciso melhorar o que já está posto.

O país conta com a política de distribuição de livros do PNBE, que atinge praticamente toda a população escolarizada. Mas o livro, por si só, não forma leitores. As obras garantem o volume e o colorido às bibliotecas escolares, mas a leitura questionadora, inventiva e interativa parece ainda passar despercebida pelos intramuros escolares, haja vista a necessidade de formação de mediadores e professores. Uma vez concreta a presença do material gráfico, falta a figura do mediador (PAIVA, 2012), recurso humano não priorizado nos programas existentes.

---

<sup>61</sup> Soares (2004) define como letramento a aprendizagem básica das habilidades de ler e escrever, ou seja, a alfabetização, além do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

<sup>62</sup> De acordo com dados do Indicador Nacional de Alfabetização (INAF) 2011/2012, o percentual da população alfabetizada funcionalmente teve um salto de 61%, no ano de 2001, para 73% em 2011, sendo que apenas 1 em cada 4 brasileiros dominava essas habilidades, de acordo com pesquisa divulgada no Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: [http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011\\_2012.aspx](http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx). Acesso em: 15 set. 2015.

### 2.2.2. A diversidade do acervo

Maciel (2008) argumenta que a incorporação de um seletivo e diversificado repertório cultural constitui-se como um precioso fundamento para a formação de crianças e jovens em um mundo globalizado. A autora discute que a leitura do texto literário oferece a localização cultural, refletindo na formação do leitor que articula as histórias com o seu eu e com a comunidade em que está inserido. Assim,

Criar uma biblioteca, alimentá-la frequentemente, nutri-la com as obras significativas, tanto nacionais como estrangeiras, exercer um controle de qualidade na aquisição desses livros, possibilitar que o estudante tenha sempre ao seu alcance um universo de opções que possa ser lido, compreendido e assimilado, tudo isso representa, em verdade, recriar um país, redescobrir suas potencialidades (MACIEL, 2008, p. 18).

Na instituição pesquisada, percebeu-se que os livros eram realidade, estavam na biblioteca e também nas salas de aula. Fazia-se necessário, pois, o mesmo e rigoroso cuidado para garantir a circulação dessas obras literárias, evitando que as mesmas servissem apenas para adensar o volume existente na instituição. O aluno tinha inúmeras opções quanto à leitura; a possibilidade de assimilar novas e infinitas descobertas era concreta.

No primeiro dia de observação, havia 26 livros dispostos na sala do primeiro ano, sendo apenas um pertencente ao PNBE/2012: *O Gato Viriato – Fazendo Arte*. Do total de obras, 10 eram do PNLD de 2013, 2014 e 2015 (Obras complementares (OC)) e 15 eram provenientes do PNAIC/2013, sendo voltados para uso nas salas de aula do primeiro ao terceiro ano. Por assim ser, todos os livros da cesta eram do FNDE.

A professora do segundo ano esclareceu que os livros permaneciam por períodos mais longos em sala de aula porque na biblioteca os alunos faziam a troca semanalmente. Mas, ao perceber que os livros estavam “repetitivos”, sem muito interesse, ela solicitava a troca dos mesmos. Entretanto, depois da troca ocorrida no segundo ano, logo no primeiro dia de observação, não aconteceram outras. As 24 obras que chegaram à sala no segundo dia de visita foram: 1 gibi; 3 livros do PNLD 2010, 2011 e 2012 (OC); 1 livro da AIC de 2013; e 19 do PNBE, conforme demonstrado abaixo.

**Quadro 06- Livros do PNBE à disposição dos alunos na sala do segundo ano**

PNBE/2008	<i>Os Lusíadas</i>	Fido Nest
PNBE/2010	<i>Pula Gato</i>	Marilda Castanha
	<i>Japonesinhos</i>	Lalau e Laurabeatriz
	<i>O Nariz</i>	Nikolai Gógol
	<i>Dom Quixote</i>	Carlos Reviejo
	<i>Quando eu era Pequena</i>	Ana Maria Machado
	<i>Dia Brinquedo</i>	Fernando paixão
	<i>O Caso da lagarta que Tomou Chá de Sumiço</i>	Milton Célio de Oliveira Filho
	<i>Cadeira de Balanço</i>	Vanessa Campos Rocha
	<i>O Casamento da Princesa</i>	Celso Cisto
PNBE/2012	<i>Guilherme Augusto Araújo Fernandes</i>	Men Fox
	<i>Tem um Monstro no meu Jardim</i>	Janaina Tokitaka
	<i>O Pintor</i>	Gianni Rodari
	<i>Quando nasce um Monstro</i>	Sean Taylor e Nick Sharratt
	<i>O Maluco do Céu</i>	Anna Gobel
	<i>O Menino que Comia Lagartos</i>	Mercè López
	<i>A Casa das dez Furunfunfelhas</i>	Lenice Gomes
	<i>Muli</i>	Lúcia Hiratsuka
<i>A vaca Malhada</i>	Mary França	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Já na sala do terceiro ano houve a tentativa de iniciar a contagem dos livros por programas do governo federal ainda no primeiro dia de observação. Contudo, a iniciativa tornou-se impossível, pois se tratava da sala com maior número de livros à disposição, cerca de 150 títulos. Outro fato importante verificado é que, nessa última turma, em função do acervo maior, os alunos não tinham lido todos os exemplares disponíveis na sala, como ocorreu no primeiro e segundo anos. Diante desse fato, fica o seguinte questionamento: por qual motivo os livros das salas de aula não eram trocados semanalmente?

Também é possível questionar a razão da diferença na quantidade de livros entre as três salas de aula. Seria por que o encerramento do ciclo de alfabetização requer mais leitura? Ou os alunos, sendo mais maduros, já estão mais aptos a desenvolverem a prática leitora, e, por isso, deveriam ter mais acesso aos livros? Enquanto no primeiro e no segundo ano a média de livro por aluno foi de 1,1 e 1,2, respectivamente, no terceiro ano o índice foi de aproximadamente 7,5 livros por aluno.

Outra relevante constatação foi a de que os alunos do segundo e do terceiro ano procuravam espontaneamente os livros na sala, sem a constante interferência das regentes. Situação diferente da vivenciada pelos alunos do primeiro ano, que dependiam da autorização da professora para o uso diário do livro. Percebeu-se que a ação de buscar um livro e dele se apropriar ainda não estava inculcada nos hábitos dessa última turma, levando a considerar a importância da construção da rotina para se constituir um leitor.

### 2.2.3. A presença de acervos de outros programas

A poetisa Cecília Meireles (1979) já defendia que a literatura infantil é advinda de obras que as crianças sentem vontade de ler e leem com regozijo. Para ela, é preciso colocar à disposição das crianças diversos livros, com valor científico, poético e moral.

Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, tem na infância o melhor tempo disponível da sua vida; que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada, compreenderemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade (MEIRELES, 1979, p. 96).

Meireles (1979) afirma que, desde cedo, a criança deve ser apresentada às obras literárias, para que sua formação aconteça de forma mais sublime. Valorizar a obra quanto a seus aspectos estéticos faz parte da preocupação da autora, que defende a oferta de livros de qualidade às crianças. Nos editais do PNBE, percebeu-se exigências cada vez mais rigorosas no que concerne à qualidade dos livros selecionados para as edições. O público-alvo do programa pode não ser ainda tão exigente, mas passar pelo crivo dos pareceristas requer uma minuciosa dedicação para que esse mesmo público seja atingido e sensibilizado, no sentido de despertar a reflexão sobre o texto lido.

Durante os quatro meses de permanência na escola, houve apenas a inserção de alguns títulos ao montante da sala de aula. Mas, nas três salas, observou-se que prevaleciam as obras do PNAIC, conforme os relatos das professoras, abaixo:

*Os livros foram levados para a sala de aula no mês de Maio, quando os meninos já estavam com um pé na alfabetização. **Eu escolhia os que achava mais interessante e levava, até pela questão do Pacto Nacional. De vez em quando a gente punha um novo, para fazer o rodízio, leitura nova é interessante. Era para dar uma diversificada. Só alguns eram trocados, porque a questão nossa é do Pacto, que tem que permanecer na sala.*** (CLARICE, grifo nosso).

*Eu trabalho com os livros que estão na sala desde o ano passado. **Por causa do Pacto, tinha que ter o cantinho da leitura. Para mim, ele servia mais como um apoio para quem terminasse a atividade. Mas eles acostumaram tanto a terminar e pegar, que eu não tirei. Só não colocava no painel por causa do formato dos livros, que não cabiam. Agora no final do ano, eles recolheram e os alunos sentiram a maior falta, porque terminavam as provas e não tinham os livros. Os títulos foram trocados uma vez. Os do Pacto vieram o ano passado. No início do ano, recolheram. Depois disso, pedi uns, não foi nem eu, nem os alunos que escolheram. Quando peço, eles colocam dentro do meu escaninho*** (EVA, grifo nosso).

*Quando iniciou o ano letivo, os livros estavam dentro do armário fechado, eu retirei e organizei no fundo da sala. Provavelmente eles tinham sido usados pela turma do ano anterior. Eu estava em outra escola, mas acho que funcionava assim: **cada sala recebia livros do Pacto que eram já direcionados para cada ano. A coordenadora pedagógica via alguns livros interessantes e acrescentava no montante da sala. Sempre que aparecia um diferente e interessante, era colocado junto aos outros*** (CECÍLIA, grifo nosso).

Segundo Eva, os livros do PNAIC deveriam permanecer em sala de aula por determinação do MEC, sendo que a regente percebia essa norma como um apoio para os alunos que terminavam as atividades. Porém, no primeiro dia de observação, não havia livros na sala do segundo ano, o que gerou questionamento por parte dos alunos, levando a professora a perceber o envolvimento deles com as obras. Os alunos também perguntaram sobre os livros ao terminarem as últimas provas do ano letivo, momento em que houve o recolhimento dos acervos das salas para a organização da biblioteca. Esse é um indício de que a permanência das histórias nas salas têm influenciado a rotina e o tempo escolar, e, conseqüentemente, a prática leitora do alunado.

De acordo com a fala da professora Clarice, os livros eram selecionados por ela conforme seu interesse e, em algumas circunstâncias, eram acrescentados novos títulos, o que seria garantia de uma leitura diversificada. Mas, se é possível constatar que leitura nova é interessante, qual a razão de se manter a maioria dos livros por longos períodos dentro das salas? Se a questão era a preocupação em manter os livros do PNAIC na sala, a escolha poderia ser direcionada de maneira a privilegiar esse programa. Caso a substituição do acervo presente na sala ocorresse com maior frequência, os alunos poderiam experimentar novas leituras, repetindo menos ou até não repetindo os títulos.

A professora Eva apontou que a influencia do PNAIC no cantinho da leitura foi determinante para que o livro fosse utilizado como um instrumento de ocupação ao término da atividade. Mas, aos poucos, a regente percebeu o gosto que os alunos demonstravam com a posse dos mesmos, principalmente no encerramento do ano letivo.

Cecília revelou que disponibilizou o uso do acervo que estava fechado na sala. Novos títulos eram acrescentados apenas esporadicamente. Entretanto, a sala do terceiro ano dispunha de um variado acervo. Desse modo, o acréscimo de um ou outro exemplar ajudava a manter a curiosidade dos propensos leitores. Essa situação é diferente do que acontecia no primeiro e segundo ano, turmas em que, em razão do reduzido número de títulos, a chegada de um novo tornava-se motivo de disputa entre os alunos.

Uma dessas disputas ocorreu na primeira observação da sala do primeiro ano, episódio em que o aluno D aproximou da pesquisadora para falar sobre um livro da “menina do pijama”, mas a professora o interrompeu, solicitando que sentasse. Momentos depois, a regente apresentou para a pesquisadora um livro, dizendo que o mesmo era motivo de disputa entre os alunos. Tratava-se da obra *Viviana, a Rainha do Pijama*<sup>63</sup>, de Steve Webb, com

---

<sup>63</sup> Da editora Salamandra, o livro tem o formato de 30x25 cm. Conta a história da pequena Viviana, que adora animais selvagens. Ela pergunta o que eles vestem quando vão dormir. Então, ela faz o convite, através de

tradução de Luciano Vieira Machado. A obra faz parte do acervo distribuído às escolas públicas pelo MEC, no âmbito do PNLD (OC). A professora revelou que o livro foi retirado de uma sala da escola por causar confusão no momento da escolha. Essa disputa pode até ser justificada pelo fato do acervo das salas do primeiro e do segundo ano ser praticamente limitado à mesma quantidade de alunos. Assim, a introdução de um novo título poderia causar a mesma curiosidade nos alunos, variando a intensidade desse sentimento. Já no terceiro ano a entrada de um novo livro não gerava disputa, pois boa parte do acervo da sala ainda era novidade. Portanto, era negociável o tempo de leitura do novo livro acrescentado ao acervo.

O livro prazeroso sofreu interdição de uma das regentes. Sobre esse livro, a professora Clarice disse em entrevista que:

*Eu acho que todo mundo passou a mão no livro “Viviana, a rainha do pijama” até que ele chegou à leitura deleite. É um livro que se você levar ele para a sala e ficar lá, todo mundo quer ele ao mesmo tempo. Eles gostam (CLARICE, 2014, grifo nosso).*

Ao mencionar que o livro chegou à *Leitura Deleite*, ela se referiu ao modo de apresentação dessa história, que passou a ser realizada com o recurso de *data show*. A fala de Clarice enfatiza o gosto da turma do primeiro ano pela referida obra. Entretanto, percebe-se que foi introduzido um novo e único material para mais de 20 crianças, o que, naturalmente, provocaria a reação de discórdia entre os colegas. Pelo exposto, entende-se que, caso fossem ofertados inúmeros novos títulos simultaneamente, certamente outros livros também chamariam a atenção dos leitores, facilitando o rodízio daqueles que a turma prefere. Outro livro que causava disputa entre os alunos era *Livro dos Números Bichos e Flores*<sup>64</sup>, de Cléo Busatto, com ilustrações de Flávio Fargas, também do PNLD-2013, 2014, 2015 (OC).

Os acervos do PNBE que são constituídos de diferentes gêneros, seguindo critérios como a qualidade textual no que concerne aos aspectos estético, literário e ético na estruturação narrativa e poética; qualidade temática, que pode ser percebida na diversidade e adequação de temas que estimulem o interesse da criança, que tratem da variação dos contextos sociais e culturais; além da qualidade gráfica, motivando a interação do leitor com o livro, articulação entre ilustração e texto, e qualidade das ilustrações (MEC, 2014). Esses e outros aspectos tornam-se atrativos para o público leitor. Contudo, ainda que os livros do PNBE atendam aos critérios citados, os dois livros do PNLD, por suas qualidades expressivas,

---

cartinhas divertidas, para a Festa Mundial do Pijama, que premiará o melhor de todos. O texto divertido guarda o mistério sobre o pijama maluco de cada um. É animado, colorido, e a história é envolvente, pois instiga o leitor a querer descobrir quem será o vencedor.

<sup>64</sup> Da editora Moitará, o livro conta uma história envolvendo girassóis, abelhas, passarinhos, joaninhas, minhocas, jacintos, borboletas, lesmas e formigas. Em um canteiro de cores, plantas e animais são contados de maneira divertida.

eram alvo de constantes rivalidades entre os alunos dos dois primeiros anos do ciclo de alfabetização.

Ao final do período de observação, a aluna Y, do terceiro ano, espontaneamente contou que estava lendo *O triste fim do Pequeno Menino Ostra & Outras Histórias*, um livro de 100 páginas (demonstrou importância no volume do livro), e que estava gostando muito. Mostrando entusiasmo com o livro, falou que adora ler e que gostou mais da história *Menino Palito e Garota Fósforo*. O livro faz parte do acervo do Banco Itaú, distribuído às bibliotecas públicas do país.

Cirino (2015) destaca a visibilidade que os programas de instituições particulares conseguem alcançar nas escolas, considerando que as respostas relacionadas à leitura e ao PNBE referiam-se aos programas da Fundação Itaú Social, mesmo com vários livros em comum com o PNBE/2012 e PNBE/2008. Assim, “cabe indagar por que mesmo tendo livros em comum, um dos programas tem maior visibilidade dentro da escola e maior valorização no discurso dos profissionais” (CIRINO, 2015, p. 126).

A esse respeito, torna-se importante salientar a relevante campanha midiática desenvolvida por empresas privadas, como é o caso da Fundação Itaú Social, que abastece as bibliotecas não somente com os livros, mas com mobiliários coloridos, como carrinhos de mão que possibilitam o deslocamento de inúmeros títulos até o leitor, armários, *puffs* e outros. O marketing envolvendo dos materiais entregues às escolas, na cor-padrão da empresa, é reforçado nos meios de comunicação de massa, inculcando na população o símbolo de seus produtos, o que traz proximidade com o público beneficiário dessas doações.

Já as campanhas lançadas pelo governo federal no intuito de divulgar a distribuição de livros por meio do PNBE não contam com uma sequência expressiva que permita aos profissionais da educação sequer reconhecerem o selo do programa estampado na capa das obras. A falta de informação vem gerando um amplo desconhecimento sobre essa política pública na comunidade escolar. Talvez a divulgação do programa não tenha sido tão eficaz quanto a propaganda da instituição privada.

Sobre a leitura, Zilberman (2001), que discute a ação transformadora do ato de ler, aponta que os leitores não absorvem um texto passivamente. Tampouco o livro sobrevive sem a invasão do leitor, pois é este que lhe confere vida no momento em que a força de sua imaginação e o poder de sua experiência o integram. Nessa perspectiva, há uma maior apreensão dos leitores por obras que levam a um mundo em que a materialidade do livro se projeta em um universo vivo, por meio da imaginação do leitor. Possivelmente, os alunos experimentam a história, vivenciando os sentimentos das personagens como se estivessem

envolvidos no enredo. É sabido que algumas obras oferecem maior poder de penetração no imaginário do leitor do que outras.

### **2.3. Os livros e o direito à escolha**

A escolha do livro pressupõe um gostar ou não da história, além da decisão de permanecer ou não com ele. Perante a opção em continuar a leitura e refutá-la, foi observado que, no quarto dia da visita à sala do terceiro ano, o aluno PH pegou um livro, o folheou ainda andando, e disse “esse livro é chato”! Era *Adedonha - o jogo das palavras* (PNLD). Ele voltou e o devolveu. O leitor tem o direito de trocar, de repetir ou de refutar sua leitura. Nesse sentido, o livro que era objeto de desejo e disputa entre os alunos não permaneceu em sala de aula para o seu uso, e mesmo não sendo do PNBE, objeto desta pesquisa, tornou-se importante reforçar o direito de escolha do aluno, que, conforme exposto, não foi levado em consideração.

Vinculando a literatura aos direitos humanos, Cândido (2004) defende seu acesso como primordial para o ser humano, sendo que a imersão no universo fictício e poético precisa ser satisfeita enquanto necessidade universal, constituindo, portanto, um direito. Os valores preconizados pela sociedade ou por ela considerados prejudiciais fazem-se presentes nas manifestações literárias, de modo que “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CÂNDIDO, 2004, p.175). A importância de respeitar o direito à literatura se manifesta por ela constituir importante papel formador da personalidade. E o livro é caracterizado como um significativo instrumento de perturbação e risco. Mas ainda é inibida, disfarçada e discreta a defesa do uso da literatura por parte da sociedade (CÂNDIDO, 2004).

Interessante pontuar que aquele livro, objeto de desejo dos alunos, foi retirado da sala por provocar disputa entre os alunos, o que significa que o mesmo não era explorado ou socializado com a turma. Sendo assim, o material que era bom e do qual os alunos queriam se apropriar não ficava na sala, mas era banido do processo de escolha dos mesmos. Esse fato leva a pensar sobre as formas de se garantir o acesso dos alunos à leitura do objeto disputado. Por exemplo, o empréstimo programado, para que cada estudante pudesse levar a obra para a casa, poderia servir como instrumento para fazer a história entrar em circulação, sem provocar momentos de tensão, em que a rivalidade pode comprometer o andamento da aula. O momento de disputa também podia ser trabalhado com a criança, servindo como aprendizado para demonstrar que, às vezes, é necessário esperar para se ter acesso a um bem cultural ou

outro qualquer. O livro desejado poderia suscitar nos alunos a vontade de apreciar outras e novas leituras, dando sequência a uma sucessão ininterrupta de busca por obras literárias.

### **2.3.1. O livro em poder do aluno?**

A escola deve cumprir o papel de internalizar no seu público o prazer pela literatura, sendo válidas todas as tentativas para o sucesso dessa prática. Nas salas, era visível a recorrência de alguns alunos ao “cantinho da leitura”, sendo evidente o conflito vivido por alguns entre ler a história escolhida e prestar a atenção na explicação da professora, o que configura o início de uma atitude transgressora. Tornaram-se comuns as cenas de alunos guardando os livros ainda abertos debaixo das carteiras, provavelmente, com a certeza de que, em mais alguns instantes, as leituras poderiam ser retomadas. Caso contrário, o material seria guardado fechado, ou mesmo devolvido aos seus devidos lugares. Porém, é fato que prevalecia a atenção na atividade desenvolvida pela regente.

Cabe ressaltar que o acervo disponibilizado nas salas do ciclo de alfabetização era diversificado, sendo composto por variados programas de incentivo à leitura. Nessa conjuntura, buscou-se conhecer a frequência com que os alunos usavam o material do PNBE. Durante o processo de observação, verificou-se que a procura pelo acervo era realizada entre uma atividade e outra. O quadro mostra os livros selecionados pelos alunos em diferentes momentos.

Quadro 07 – Livros buscados pelos alunos<sup>65</sup>

Sala	Aluno	Livro	Acervo
Primeiro ano	Is	<i>Celeste e sua granja</i>	Outros acervos
	G	<i>O Peralta</i>	PNBE/2012 e AIC
	AL	<i>Um sapo dentro do saco</i>	PNLD
	A	<i>A Pulga e a Daninha</i>	AIC
	MD	<i>A Princesa e o sapo</i>	Outros acervos
	AC	<i>Cumprimento</i>	Outros acervos
	S	<i>Seringueira</i>	PNLD
	I	<i>A Rua de A a Z</i>	PNBE
	Dh	<i>Boas Maneiras na Rua</i>	Outros acervos
S	<i>Rupi! O menino das cavernas</i>	PNLD	
Segundo ano	L	<i>Tem um monstro no meu Jardim</i>	PNBE/2012
	MJ	<i>Deu no Jornal</i>	PNBE/2010
	LF	<i>Cadeira de Balanço</i>	PNBE/2010
	IS	<i>Como reconhecer um monstro</i>	AIC
	AK	<i>Meus amigos do bosque</i>	Outros acervos
	L	<i>ABC doido</i>	PNLD
	M	<i>Sai dessa, mano pira</i>	PNLD
	ME	<i>Pula Gato</i>	PNBE/2010
	G	<i>Dia brinquedo</i>	PNBE/2010
	LF	<i>Até as princesas soltam pum</i>	PNAIC
	L	<i>Choro e choradeira- risos e risadas</i>	PNLD
	A	<i>Aurora</i>	PNBE/2012
	ME	<i>Guilherme Augusto Araújo Ferndandes</i>	PNBE/2010
MC	<i>Junta, separa e guarda</i>	PNBE/2012	
Terceiro ano	AL	<i>Ilha do Tesouro</i>	PNBE/2013
	V	<i>Superamigos</i>	AIC
	Y	<i>Condomínio dos Monstros</i>	AIC
	Vi e PH	<i>Dez casas e um poste que Pedro fez</i>	AIC
	Ve	<i>Abaré</i>	AIC
	F	<i>Gato Viriato</i>	PNBE
	FA	<i>Condomínio dos Monstros</i>	AIC
	Y	<i>O Peralta</i>	PNBE/2012 e AIC
	MS	<i>Aves do sertão</i>	PNLD
P	<i>Pretinha</i>	Outros acervos	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A recorrência ao acervo da sala revela a necessidade de ampliar o repertório disponível, como também de criar situações e oportunidades de visitas à biblioteca para que os alunos possam buscar outros gêneros. Observa-se, ainda, que, dos livros disponibilizados, os do PNBE tiveram, no geral, um maior uso. Mesmo com a prevalência dos livros do PNAIC e AIC nas salas - provavelmente em razão da disciplina das regentes em manter o acervo desse programa, que estava no ápice da discussão das políticas públicas de leitura - a permanência dos mesmos nas salas de aula era somada a tantas outras obras com origens diversas. Abaixo encontra-se a quantidade de uso de cada acervo nas três salas.

<sup>65</sup> O quadro foi construído com os alunos que mantiveram a leitura dos respectivos livros pelo tempo aproximado de 8 minutos, média de permanência com as obras durante a etapa de observação.

**Quadro 08- Total de utilização dos acervos nas salas do ciclo**

<b>Programa</b>	<b>Frequência com que foi usado pelos alunos</b>
PNBE	13 (*)
AIC	9 (*)
PNLD	7
PNAIC	1
Outros acervos	6
Total	36

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

\* Um dos livros escolhidos por dois alunos (O Peralta) pertencia ao PNBE/2012 e a AIC.

Dos 10 registros de uso de livros no primeiro ano, 02 eram do PNBE, o que corresponde a 20% da recorrência ao programa objeto desta pesquisa. No segundo ano, dos 14 livros procurados, 8 pertenciam ao PNBE, o que correspondia a 57,14% dos selecionados. Já no terceiro ano, dos 10 livros apontados, apenas 3 pertenciam ao PNBE, representando 30% das escolhas literárias da turma. Tendo em vista que a procura por livros do PNBE foi maior, levando-se em contas as três turmas juntas, embora outros acervos também tenham conquistado certa visibilidade<sup>66</sup>, percebeu-se uma notória representatividade do programa.

Os alunos do ciclo de alfabetização demonstraram, com a recorrência aos acervos, gostarem de leitura, permanecendo constantemente ao redor dos livros. Fato interessante ocorreu com um aluno do terceiro ano. Ele disse ao colega que apenas gostava de ler às vezes. Porém, foram percebidas inúmeras situações em que ele estava com um livro em mãos, e, muitas vezes, parecia estar em conflito entre fazer a leitura ou prestar a atenção na explicação da professora. Isso levou a mensurar a importância de destinar um momento ideal para essa prática específica, sem interferências.

O comentário do aluno indicando que gostava de ler esporadicamente reflete o modo como ele se percebe enquanto leitor. Ainda que sua prática em sala tenha dado indícios de que é leitor, ele não se identificou nesse perfil. Nesse sentido, o aluno reproduz o discurso do adulto que lê, mas não tem essa atividade como sua preferida. É necessário, ainda, mencionar que essa criança poderia ter comparado os momentos de leitura com as brincadeiras e jogos infantis, o que consistiria em uma escolha injusta para o leitor, que teria que abrir mão de brincar para ler. Por isso, ele demonstra gostar de ler, mas nem sempre a atividade é sua preferida.

Vale destacar que a pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* (2012), em sua terceira edição, apontou que a leitura não é a atividade preferida dos entrevistados. Ler jornais,

<sup>66</sup> Levando-se em consideração que foram quase 25 horas de observação em cada sala de aula, durante 3 meses, a busca pelos livros ainda foi pequena, justificada, possivelmente, pela baixa circularidade das obras nas salas.

revistas, livros e textos na internet ocupou o sétimo lugar na lista de atividades. A preferência dos brasileiros é por assistir à televisão.

No terceiro ano, em uma aula de ciências, era realizada a correção das atividades por meio da participação oral da turma. A aluna AL corrigiu, mas manteve o livro literário aberto. Entre uma correção e outra, ela lia um pouquinho. Assim, permaneceu fazendo as duas atividades alternadamente. Era notório o interesse dos alunos pela aula sobre animais vertebrados e invertebrados, principalmente no momento em que relatavam suas experiências com os animais. Entretanto, o fato de alguns alunos permanecerem com o livro de literatura aberto demonstra o interesse dos mesmos também pela leitura. Mas, na guerra de forças entre as duas atividades, certamente a primeira levou vantagem sobre a segunda, em função do nítido controle imposto pelo sistema educativo. O fato é que havia uma disciplina estabelecida para o momento destinado à leitura literária dentro da sala de aula, e os alunos estavam sujeitos ao convencionado, refletindo a obediência que impunha como função primordial do aluno: voltar-se à explicação do professor.

As situações vivenciadas mostraram que os alunos deveriam esperar o momento certo para seleção e leitura do livro literário na sala de aula. Essa relação parecia estar bem acordada entre regentes e alunos, que aproveitavam o tempo vago ocupando-se das leituras. Entretanto, seria útil que momentos diários fossem direcionados ao uso dos livros literários nas salas de aula, estabelecendo uma rotina para a prática leitora. Com isso, haveria o incentivo da leitura com fruição, sem as constantes interrupções que permeiam a posse do livro literário na sala de aula.

Durante as várias observações nas três turmas, notou-se que os alunos permaneciam com o livro aberto em média 8 minutos, momento que aguardavam os colegas terminarem alguma atividade. Entre um comentário e outro, foi possível perceber que, em determinadas situações, esse tempo não era suficiente para a finalização da história. Boa parte dos alunos, ao iniciar nova atividade, voltava ao armário para a devolução do material, sendo que na liberação seguinte os livros eram trocados por outros. Ao relacionar essas questões com as impressões acerca do tempo de permanência do livro do PNBE com o aluno, foi realizado questionário<sup>67</sup> em que as regentes do primeiro e terceiro ano marcaram a alternativa que afirmava que os alunos permaneciam com os livros por dez minutos, aproximadamente. A professora do segundo ano marcou a opção que indicava mais de dez minutos.

---

<sup>67</sup> Consultar Apêndice K.

Sobre a frequência com que os alunos pegavam um livro literário no ambiente escolar, as três regentes responderam que dependia do aluno, pois havia aqueles que liam mais do que os outros. Já a regente do segundo ano marcou, além dessa alternativa, outra que revelava que a maioria lia um livro pelo menos uma vez por semana. É preciso lembrar que a escola estabelecia a rotina da troca semanal de livros na biblioteca. Mas há variações quanto ao objetivo da retirada desse livro, que pode ser pela motivação do hábito de ler, ou porque o aluno sujeita-se à imposição da escola de retirar, no mínimo, um título semanalmente.

### 2.3.2. Gêneros em evidência

#### 2.3.2.1. Livros de imagem

A introdução das imagens no livro infanto-juvenil é um dos fatores responsáveis pelo acesso da criança ao livro. Bajard (2014b) enfatiza que a ilustração alcançou dois gêneros literários distintos: a história em quadrinhos, que será vista adiante, e os livros, no qual há variação de formatos e tamanhos quanto às ilustrações. Nesse gênero, não são apontados códigos previamente, mas há a possibilidade de garantir uma grande plasticidade ao formato do texto. As ilustrações dos livros são consideradas suportes narrativos, sendo os desenhos capazes de estabelecer a função de linguagem narrativa, como aponta Bajard (2014b).

Como a imagem do álbum é suporte da narrativa, cabe ao mediador de leitura apresentar a integralidade da obra, ou seja, suas duas matérias visíveis, tanto a ilustração quanto o texto gráfico, este ainda não acessível. Além disso, cabe também ao mediador transmitir a literalidade das palavras, sem adulterar a obra artística com falas alheias a ela (BAJARD, 2014b, p. 38).

O autor alerta que, ao fazer a transmissão vocal de um livro de imagens, é imprescindível oportunizar à criança ilustrações das cenas. Isso faz com que as mesmas produzam significado ao que está sendo dito e ao que lhe é conferido visualmente, constituindo a apresentação total, e não apenas parcial da obra.

No quarto dia de observação na sala do primeiro ano, a aluna A leu *O Encontro* (PNBE/2010), e disse que achou mais “fácil” porque, ao invés de ler, teve que imaginar o que a cena mostrava, demonstrando encantamento por esse tipo de texto. O aluno JM, também do primeiro ano, mostrou *O Peralta* (PNBE/2012), e teve a mesma reação de A, dizendo que o livro era bom, pois *não era preciso fazer a leitura*.

Fato interessante ocorreu no sexto dia de observação no terceiro ano, quando a aluna Y apontou o mesmo livro que JM (do primeiro ano), revelando também ter gostado da obra.

Entretanto, sua justificativa foi diferente. Para ela, a história era legal porque *a gente que cria*, disse mostrando as páginas:

*Olha esse cachorro, ele é muito levado [...] isso aqui é tinta, você está pensando que é água, né?* (Y, terceiro ano, 2014).

Apesar dos três alunos terem gostado desse tipo de livro, houve duas perspectivas diferentes: os alunos do primeiro ano agradaram da narrativa porque não precisaram ler as palavras, em função da dificuldade com o código escrito, por serem iniciantes no processo de aquisição do mesmo. Já o argumento da aluna do terceiro ano foi de que gostou porque poderia criar a história a partir das cenas, uma vez que já havia superado o obstáculo da decifração.

Ambas as situações referenciadas permitem inferir que o livro de imagens propiciou uma maior integração das crianças que ainda não dominavam o código escrito. Conforme Soares (2008), tomando como referência o PNBE/2008, o livro de imagens tem a produção editorial dirigida predominantemente para a faixa etária da educação infantil. Todavia, “Se os livros de imagens representam para a criança pequena, uma excelente entrada no mundo dos livros, quando estão sendo dados apenas os passos iniciais no processo de alfabetização, não são menos valiosos quando esse processo está já em pleno desenvolvimento” (SOARES, 2008, p. 29).

Com base no posicionamento de Soares (2008), é possível afirmar que é importante instigar maneiras particulares de interação entre os alunos e o universo gráfico desse tipo de abstração. É possível observar as diferentes formas de ler, de vivenciar a história ilustrada, sendo a leitura por meio de imagens tão importante para o ciclo de alfabetização quanto os livros de textos associados a ilustrações.

A educação à cultura do livro exige a apresentação integral da obra literária, tornando imprescindível, quando o mesmo está presente, “saber aproveitá-lo” (BAJARD, 2014b, p. 38). A afirmação ressalta o valor que o mediador de leitura deve aferir ao livro, valendo-se das mais variadas estratégias possíveis para cada tipo de público.

### **2.3.2.2. A popularidade das histórias em quadrinhos**

A história em quadrinhos, para Bajard (2014b), consiste na narrativa sequenciada por quadrinhos padronizados quanto ao tamanho, obedecendo a uma forma fixa entre desenho e texto. Nesse caso, a narração separa-se da imagem e os diálogos são reproduzidos em balões.

Ainda no início das observações, foi possível perceber que o aluno FA, do terceiro ano, lia concentrado um gibi do Zé Carioca. Nesse mesmo dia, outros dois alunos da mesma sala, Ve e A, dividiam outro gibi. Enquanto a professora passava exercícios no quadro, A e o colega permaneciam com as histórias em quadrinhos.

Em uma aula de Ciências, no quarto dia de observação também no terceiro ano, a regente solicitou que os alunos guardassem os livros literários debaixo da carteira. A turma atendeu ao pedido da professora, mas o aluno FA deixou o seu gibi aberto. Era dia de retirar livros da biblioteca, FA e A retornaram à sala com gibis para serem lidos na casa deles. Porém, mais tarde, foi observado que eles iniciaram a leitura das histórias em quadrinhos ainda na sala de aula. Era frequente ver FA com esse gênero literário debaixo da carteira, esperando o final da explicação para retornar à leitura. Pina (2012) entende que ler gibis é muito bom, pelo menos quando se entende o ato de ler como lúdico e prazeroso.

As histórias em quadrinhos trabalham com duas linguagens, a verbal e a não verbal, induzindo o leitor a relacionar imagem e palavra. Nessa perspectiva, Pina (2012) enfatiza que a imagem vai além da personagem ou da cena, abrangendo do traço demarcador da vinheta ao rabicho do balão que reproduz a fala da personagem. Assim sendo, é a ludicidade que torna esse gênero um eficiente instrumento de ensino-aprendizagem.

“Mesmo que se dirijam às crianças, os quadrinhos trazem uma complexidade que não minimiza a competência de seu público, antes a amplifica e desenvolve, em razão dos variados estímulos e desafios que propõem” (PINA, 2012, p. 67). A autora infere que as histórias em quadrinhos possuem uma natureza que permite multiplicar as competências leitoras de seu público. E é nessa perspectiva que foi possível remeter às leituras dos populares gibis durante observações nas salas de aula. Os alunos que mais liam esse gênero literário específico frequentemente liam também os livros infanto-juvenis.

De acordo com Vergueiro (2009), a ideia de que as histórias em quadrinhos eram subversivas, afastando as crianças e jovens da leitura, foi rechaçada por estudos científicos. O autor aponta que os leitores de gibis são também leitores de outros tipos de revistas, jornais, livros. Assim, a leitura do gênero, propiciada nas salas de aula, possibilita que os alunos conheçam os benefícios da leitura, reduzindo a dificuldade em outras leituras com finalidade de estudo.

### 2.3.3. A representatividade dos livros do PNBE para as professoras

Interessante pontuar como as professoras perceberam o acervo do PNBE no contexto escolar. Perguntadas sobre o que significavam os livros literários do PNBE, as opções de respostas foram: servem de instrumento para os alunos ficarem em silêncio; reforçam o aprendizado da leitura e da compreensão; possibilitam o acesso dos alunos a mais livros; diferenciam-se dos outros por terem passado por processo de seleção. As respostas das professoras do primeiro e do segundo ano foram coincidentes: reforçam o aprendizado da leitura e compreensão, sendo que a do segundo ano também marcou a alternativa: os livros do PNBE possibilitam o acesso dos alunos a mais livros. A professora do terceiro ano assinalou também essa opção, porém, acrescentou que *além de usar os da sala de aula, eles usam os da biblioteca*.

O uso do livro literário na sala de aula acontecia com diferentes finalidades, tendo em vista que as três regentes afirmavam usar o acervo do PNBE na sala ou na biblioteca. As observações permitiram afirmar que os livros desse programa foram usados de maneira considerável pelos alunos da escola pesquisada, mesmo com outras opções de acervos em maior evidência na ocasião do estudo de campo. Contudo, retoma-se aqui que o objetivo do PNBE é promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, proporcionando o acesso a bens culturais e favorecendo a inserção dos alunos na cultura letrada<sup>68</sup>. Nesse sentido, a resposta dada pelas professoras está em consonância com os objetivos do programa.

Outra pergunta feita no questionário às professoras buscava saber o que elas faziam quando o aluno lia um livro literário do PNBE ou outros. As opções de respostas foram: comentar o livro com o aluno ou com a turma; pedir que o aluno conte a história para a turma; não costuma planejar tempo específico para os comentários ou a contação da história lida; acaba passando despercebido. As professoras do primeiro e do segundo ano optaram pela mesma alternativa: não costumam planejar tempo específico para os comentários ou deixar que contem a história lida<sup>69</sup>. Já a professora do terceiro ano marcou como resposta que costuma comentar o livro com o aluno ou com a turma.

<sup>68</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574). Acesso em: 01 jun. 2015.

<sup>69</sup> Os alunos fazem leituras de textos literários que o professor muitas vezes desconhece. Esse fato pode causar certo constrangimento ao regente, no momento em que o aluno discute na sala de aula a história lida somente por ele. Entretanto, também há professores que valorizam a discussão de uma obra literária pelo aluno, mesmo sem

Comentar todos os livros que os alunos liam era praticamente impossível, tendo em vista a necessidade de transmitir o conteúdo didático. Contudo, as observações demonstraram que havia discussões sobre as histórias lidas pelos estudantes, entre um conteúdo e outro, entre uma aula e outra, sem a programação de horários pré-estabelecidos para as inferências de Cecília e seus alunos. Afinal, cada texto lido propicia informações que permitem relacioná-las aos mais variados temas.

Há um consenso entre os teóricos e professores, segundo o qual a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento do mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias (BORTONIRICARDO et al., 2012, p. 87).

A autora retrata que a leitura pode ajudar na construção do próprio conhecimento, promovendo o desenvolvimento do indivíduo, haja vista que amplia a capacidade de entendimento, além de possibilitar o debate e a troca de ideias.

Perguntadas se tinham conhecimento dos programas de incentivo à leitura desenvolvidos pelo governo federal, as três regentes responderam que conhecem boa parte dos programas, como o PNBE, PNLD e PNAIC. As opções de respostas para essa pergunta eram: nunca ouvi falar em nenhum programa do governo federal; só tive conhecimento com o PNBE em função da pesquisa realizada na escola; conheço boa parte dos programas – PNBE, PNLD, PNAIC; ou conheço outro programa de incentivo à leitura.

Pensar essa resposta leva a refletir sobre o nível de conhecimento que os profissionais da educação costumam ter sobre políticas públicas de leitura. As professoras, ao manifestarem que conhecem os programas de leitura do governo, mencionam os nomes dos mesmos de forma superficial, de modo que eles não constituem objetos de discussões nas instituições de ensino em geral. Entretanto, o aprofundamento nas políticas de leitura é conseguido com mais intensidade quando há o interesse pessoal e/ou profissional por parte dos educadores, na busca de aproximar o leitor da história e fazer desse abeiramento a ampliação das experiências de vida tanto do professor quanto do aluno. Não se percebeu, por parte da escola, a divulgação de seus acervos, assim como ação mais efetiva dos órgãos oficiais para divulgar os materiais distribuídos e/ou formar e capacitar os professores e mediadores de leitura.

É apropriado lembrar que o MEC vem produzindo materiais voltados para o uso do acervo do PNBE, direcionado aos mediadores de leitura, tanto na sala de aula, quanto na

---

ter o conhecimento prévio do enredo a ser contado. Propiciar a liberdade de escolha da obra literária pelo aluno traz as duas possibilidades mencionadas.

biblioteca escolar.<sup>70</sup> Porém, no âmbito desta investigação, constatou-se pouca incidência dessa ação, já que os materiais sequer são consultados para compreensão, ou mesmo são tomados como referência para a elaboração de atividades diferenciadas de leitura.

#### **2.4. Pedra no caminho ou asas à liberdade?**

Acontecimentos marcantes no decorrer do semestre identificaram possíveis entraves na formação do leitor durante o ciclo de alfabetização da Escola Amigos do Livro. Na terceira observação na sala do segundo ano, a aluna D lia *O Bax* (PNBE/2012) quando perguntou à professora o significado de uma palavra. Foi possível ouvi-la dizer que não entendia, pois as palavras eram difíceis. O vocabulário a fez trocar de livro. Entretanto, essa dificuldade pode ser considerada sob dois aspectos: pode servir de empecilho para a continuidade da atual leitura, desencadeando uma influência negativa na prática leitora da mesma; ou, ainda, pode provocar a ampliação do vocabulário do aluno, sendo um estímulo à busca de novos significados e sentidos. A postura a ser adotada pelo aluno vai depender da prática leitora mediada pelo professor.

Algumas dificuldades encontradas pelos alunos para a prática da leitura podem estar relacionadas com as atividades a serem cumpridas. Conforme aumenta a quantidade de obrigações, menos tempo se tem para investir na leitura, o que justifica a referência de ler como hobby. Boa parte dos estudantes apenas pratica a leitura literária depois de executadas todas as tarefas diárias, e caso sobre tempo, o que é cada vez mais difícil, em virtude da espremida agenda dos alunos, que alternam entre os compromissos escolares, sociais, religiosos, esportivos e culturais. Sendo assim, a leitura pode estar sendo deixada como uma das últimas opções a ser realizada. Nesse sentido, vale considerar a consciência que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental têm sobre o papel do mediador de leitores, haja vista que nem todos têm a compreensão de que mediar a leitura significa trazer o leitor para perto da obra, de forma que aquele seja embebido pelo enredo.

Torna-se inevitável relacionar a busca espontânea dos alunos do terceiro ano como forma de garantir a disciplina da sala e, talvez, a turma já tenha se apropriado dessa regra, ainda que seja mais uma estratégia para dominar o corpo, mantendo o aluno ocupado.

---

<sup>70</sup> *Guia do Livronauta* (PNBE/1998), *História e Histórias* (PNBE/1999), o *Catálogo Literatura na Infância: imagens e palavras* (PNBE/2008) e mais recente *PNBE na Escola – Literatura fora da caixa* (PNBE/2014). Outras publicações voltadas para a formação de leitores são: Revista *Leituras*, o kit *Por uma Política de formação de leitores*, e o volume 20 – *Literatura Infantil – Coleção Explorando o ensino*. Essas obras estão disponíveis nos diferentes sites do MEC.

Seguindo esse viés, pode-se afirmar que, apesar dos livros nas salas de aula manterem os corpos disciplinados, garantindo a ocupação do aluno, por outro lado, faz-se necessário lembrar que a leitura em si permite ampliar o raciocínio, o que resulta na reflexão, na criticidade e na liberdade de pensamento. A partir desse aspecto, infere-se legitimidade ao ato de mediar a leitura pela sua capacidade de transformar o aluno em leitor, alterando suas ideias, crenças e ações.

Outro fator que pode ser considerado uma pedra no caminho para a formação do leitor é o exemplo do aluno LF, do segundo ano, que retirou na biblioteca o livro *O Chamado do Monstro* (PNBE/2013), que traz o selo de indicação: do sexto ao nono ano do ensino fundamental. O livro causou a indignação da mãe, que é professora e alegou que o livro era extenso (mais de 200 páginas), de difícil compreensão, e, “ainda”, de terror. A regente comentou o caso, concluindo que precisava haver um critério para a entrega dos livros, de preferência por idade. Segundo ela, *esse caso aconteceu com uma criança que já não gostava muito de ler, e desse jeito, não vai gostar.*

A associação da leitura com determinada faixa etária e níveis de leitura são caracterizadas como indícios da vinculação da produção editorial com a escola. Sobre isso, Soares (2008, p. 26) aponta que “[...] a proposta editorial responde a uma cultura escolar, que frequentemente, considera a literatura infantil como instrumento pedagógico, mais que como tendo um valor em si mesma, fonte de prazer e de experiências estéticas”. Em consonância com essas ideias, entende-se que a presença dos livros na sala de aula demarca que todos podem ser lidos e relidos, independentemente da idade do aluno.

Percebe-se a intenção de disciplinar também a escolha dos alunos, em clara tentativa de priorizar a leitura de acordo com a faixa etária. Entretanto, causa estranhamento tanto o fato da argumentação da mãe do aluno, que é professora, discriminar o gênero “terror”; como também o fato de lamentar sobre o volume do livro e sua indicação para a segunda etapa do ensino fundamental. Ressalta-se que essa segregação advém das editoras, e não de especialistas em maturidade intelectual, mesmo porque é preciso levar em conta a singularidade do leitor. Talvez funcione mais como um mecanismo de nivelamento das obras mediante algum tipo de critério, ou até mesmo para que o título venha a se encaixar em determinado público, para efeitos de mercado. A própria professora posicionou-se a favor do discurso da mãe, instaurando dúvidas quanto à valorização do saber docente.

Então, o que vale o conhecimento adquirido para, em uma situação dessa, não deixar prevalecer o entendimento de que o leitor deve incondicionalmente ter a liberdade de escolher a obra, independente do selo de indicação etária, do volume ou do gênero? O que vem

acontecendo com os profissionais da educação para aderirem aos discursos mais variados? Configura-se, aqui, a precarização também da formação docente, que não vem sendo preparada para os embates enfrentados no exercício da profissão, como baixos salários, falta de incentivo à formação continuada, falta de infraestrutura para realização da atividade, insuficiente verba pública destinada à educação, ineficiência do acesso aos bens culturais e outros tantos são apenas algumas das mazelas enfrentadas na carreira.

Andrade (2007) pondera que o saber docente pode ser constituído de saberes com origens diversas, produzido em outros lugares além da escola, e até em outras áreas formadoras, sendo a relação fundamental para a formação da identidade profissional docente. Com isso, os valores repassados nas instituições são reorganizados pelo professor, conferindo a possibilidade de refletir sobre sua prática e se posicionar frente à ela. Diante do conflituoso enfrentamento diário para realizar a atividade docente, tornou-se questionável o fato de que alguns educadores se posicionam de forma conformista diante de provocações que cerceiam às práticas de ensino. A valorização profissional inicia no ato da escolha da carreira que se pretende galgar, e depende da crença em valores sociais atrelados à profissão.

Mas, voltando ao aluno, é preciso considerar a escolha dele, que não foi pressionado ou coagido a escolher o gênero terror. As crianças gostam da temática porque a perspectiva do mistério atrai e seduz leitores. Na visão de Gens (2012), quando o livro é aberto, o leitor busca compreensão, sentindo-se gratificado quando consegue acompanhar o pensamento do autor e mostrar que está apto a prever situações e inferir sobre o desfecho da história. Porém, a autora ressalta que “o elemento surpreendente também causa prazer no leitor, na exata medida em que o obriga a repensar o previsível, a aceitar o diferente” (GENS, 2012, p. 57). É essa literatura de mistério e de terror que fascina leitores de todas as idades a buscarem o desconhecido.

Sobre a menção de que o livro não seria condizente à idade do aluno, só ele, enquanto leitor, poderia ter esse discernimento, conforme avançasse nas páginas da história. Ainda assim, teria a liberdade de escolher entre continuar a leitura ou simplesmente embarcar em uma nova história.

Sobre a escolha do livro, foi perguntado às professoras, por meio de questionário, se elas costumavam interferir na seleção feita pelo aluno. As três regentes responderam que costumavam interferir às vezes, quando percebiam que o livro não era condizente com a idade dele. A professora Cecília complementou a resposta escrevendo que também intervinha quando o livro tinha um grande número de páginas. Entretanto, durante as observações, não houve registro dessas influências diante das escolhas nas salas de aula, talvez em função das

regentes conhecerem os títulos que permaneciam no ambiente, podendo, assim, ter havido uma pré-seleção. Também se notou que não aconteceram comentários das regentes no momento em que os alunos retornavam da biblioteca com os livros escolhidos para leitura em casa.

Outro apontamento desfavorável à prática leitora diz respeito à falta de projeto de leitura para se trabalhar durante o ano letivo, o que foi apontado pelas três regentes no questionário realizado. Clarice, professora do primeiro ano, marcou também a alternativa que fala que os projetos existem no papel, mas nem sempre se concretizam. E a regente do segundo ano assinalou, além da resposta comum às três profissionais, a que diz considerar que os alunos da escola são pequenos leitores. A escolha por essa alternativa certamente provém do fluxo contínuo de crianças do segundo ano ao redor dos livros literários. Em entrevista, a professora do primeiro ano reafirmou o que foi apontado pelas três regentes em questionário:

*Faltou projeto de leitura esse ano na Escola, projeto desenvolvido em grupo, para todo mundo se interessar e para os alunos melhorarem, faltou esse ponto (CLARICE, 2014, grifo nosso).*

O fato de a professora do primeiro ano apontar que a escola não incentivou o hábito da leitura por meio dos projetos leva à reflexão de que as práticas de ensino estão voltadas para a aprendizagem da escrita. Essa ideia foi reforçada a partir do pedido das docentes para que fossem desenvolvidas com os alunos atividades relacionadas à produção de texto, além da leitura. O material advindo da escrita é algo concreto a ser apresentado às famílias e à comunidade escolar.

Vale retomar as impressões deixadas em detrimento do uso do livro literário do PNBE no espaço escolar. Percebeu-se que a prática da leitura realizada pelos alunos efetivou-se principalmente enquanto eles esperavam entre uma atividade e outra, entre o aguardar os colegas encerrarem a atividade. Infere-se, aqui, a existência de uma “leitura de espera”.

O tempo escolar organizado conforme a rotina da sala de aula não privilegiou a atividade da leitura, mas os alunos encontram intervalos para que ela acontecesse, ainda que fragmentada. Outro aspecto que se delineia é o uso do livro literário para ocupar os alunos e o tempo, de modo a assegurar um comportamento mais disciplinado. Nesse sentido, pode-se constatar a falta do uso do livro literário como recurso para apreciação estética, ficando seu uso limitado a um mecanismo de ocupação, de controle da disciplina. Percebeu-se a escassez de momentos de socialização, de troca e de maturação da prática leitora.

Partindo das observações, constata-se que nas três salas existem os frequentadores assíduos dos “cantinhos de leitura”, bem como há os visitantes menos regulares. É preciso

mencionar que ainda há aqueles que aproveitam a oportunidade para conversar com os colegas durante o caminho, entre a carteira e os livros. Mas, é fato que o livro, bem como sua leitura, está presente mais de uma vez por semana, pelo menos para a maioria desses estudantes. Isso significa que há um hábito introduzido pela escola e aceito pelos alunos, o que constitui um importante passo para assegurar asas que levam à liberdade. Contudo, ainda vale refletir sobre a ampliação da prática da leitura literária naquele ambiente, a fim de que as dificuldades enfrentadas pela ausência da atividade não se tornem uma pedra no caminho.

Neste capítulo, discutiu-se sobre a circulação e a apropriação do acervo do PNBE nas salas de aula do ciclo de alfabetização, demonstrando que sua utilização acontece em outros espaços do ambiente escolar, a exemplo da sala de reuniões, local em que havia a apresentações de obras literárias por meio da transposição de slides.

Um dos aspectos mais marcantes do uso do livro na escola foi a “leitura de espera”, aquela realizada no momento em que os alunos terminavam uma atividade, até que a próxima fosse iniciada, fazendo disso – mesmo que inconscientemente – uma estratégia de dominação e disciplinarização do corpo. Deve-se esclarecer que a prática adotada pelas regentes do ciclo de alfabetização, embora não seja a ideal por não disponibilizar tempo suficiente para a leitura, não chega a ser considerada como um hábito a ser evitado ou coibido dentro de sala. Era possível perceber momentos de tentativa de socialização por parte dos alunos com os livros, mas propiciar a rotina de socialização delas com o objeto era difícil, pois a leitura deleite, com todos os seus sentidos e significados, era frequentemente interrompida, sendo raras as vezes em que foi retomada. No entanto, é visível a demonstração de vontade dos alunos em se tornarem leitores profícuos, o que é possível com a mediação do professor.

A partir da consciência da efetiva introdução da figura do mediador de leitor no espaço escolar e também fora dele, acredita-se que seja o início do caminho para levar ao lugar “sagrado” sonhado por Cecília Meireles, aquele que induz à reflexão para tornar os cidadãos pessoas melhores. No próximo capítulo, será abordado o uso que o acervo do PNBE ocupa na biblioteca da Escola Amigos do Livro.

## CAPÍTULO III

### O PNBE NA BIBLIOTECA DA ESCOLA

*Ou entendemos que não há educação sem leitura e nos alarmamos com a situação brasileira, ou estamos perdidos*  
(MACHADO, Ana Maria, 1993, p.168).

O capítulo anterior mostrou como os livros literários circulam dentro da Escola Amigos do Livro. O acervo do PNBE, juntamente com obras de outros programas, estava presente e era apropriado pelos alunos do ciclo de alfabetização, sendo utilizado nas salas de aula e em outros ambientes escolares, como a sala de reuniões, onde acontecia esporadicamente a transmissão de histórias literárias por meio de projetor multimídia. Tão importante quanto conhecer a circulação desses livros nas salas é saber como o mesmo processo ocorre na biblioteca escolar.

Este capítulo trata do modo como o livro literário do PNBE vem sendo apropriado na biblioteca da instituição de ensino pesquisada. Busca-se compreender como essa política de distribuição de livros tem se efetivado e consolidado em um dos mais importantes ambientes de promoção cultural de uma instituição educacional, a biblioteca. Para tanto, procura-se conhecer, além do espaço físico, as profissionais que ali trabalham, bem como suas atribuições e obstáculos na rotina estabelecida.

A biblioteca mede aproximadamente 34,50 m<sup>2</sup>, sendo ventilada. É bem servida de volumes literários, com cerca de dois mil e quinhentos exemplares, entre obras distribuídas pelo governo federal, outras adquiridas com recursos próprios, e ainda doações da comunidade. Os livros são organizados em prateleiras de aço.

Ao entrar na biblioteca, as primeiras cinco estantes do lado esquerdo são destinadas aos livros didáticos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Assim, restam quatro prateleiras para a organização dos livros literários, que dividem espaço com materiais de referência, como dicionários, revistas e enciclopédias. Além do mobiliário do professor, há um jogo de mesa infantil, além de outra mesa redonda com três carteiras de braço. A decoração é mantida desde o início do ano letivo com letras do alfabeto dependuradas no teto, restando poucas delas no final do segundo semestre.

Milanesi (2013) destaca que o referido espaço físico voltado para as crianças deve ser constantemente mudado, com a intenção de desenvolver a capacidade criativa da criança, sendo composto por locais simples para o acervo, além de áreas destinadas a ações individuais

ou em grupo. Entretanto, na escola pesquisada o espaço não era utilizado para a leitura, estudo em grupo ou mesmo individual, possivelmente em função do tempo corrido para as atividades e em decorrência da falta de estrutura mobiliária para receber uma maior quantidade de alunos.

### **3.1. A biblioteca escolar e as mediadoras de leitura**

No período de realização da pesquisa, a biblioteca da escola contava com 2 funcionárias que revezavam os horários de atendimento, em razão do segundo emprego de uma delas. As profissionais alternavam entre ouvir a “leitura”, trocar os livros, guardá-los, fazer as baixas, registrar as obras que chegavam, e ensaiar dança, jogral, encenação, ou qualquer outro tipo de atividade que tivesse como objetivo ensaiar os alunos para apresentações na escola.

A funcionária Lygia<sup>71</sup> iniciou o curso de Pedagogia, mas não o concluiu. Durante as observações, ela justificou sua ocupação no cargo como sendo por motivos políticos, referindo-se ao fato de ser oposição frente ao governo em exercício. Também mencionou que não gostava daquele “serviço”, mas de crianças. A profissional cumpria 8 horas de trabalho diário por pertencer ao quadro de pessoal administrativo da prefeitura. Porém, desmembrou seu horário nos períodos da manhã, tarde e noite, de maneira a conciliar os dois empregos. No período noturno, trabalhava na EJA, modalidade oferecida na escola.

A funcionária Ana Maria<sup>72</sup> é formada em Pedagogia pela UEG, possui especialização em Gestão Escolar e tem 27 anos de experiência profissional. Assim como Lygia, não possuía experiência em biblioteca, nem mesmo cursos nessa área. Ela acreditava ter sido convidada para essa função pelo motivo de retornar de uma licença médica, o que dificultaria a modulação em sala de aula no final do terceiro bimestre do ano letivo. Essa parece ser a realidade compartilhada por muitos profissionais que estão em desvio de função nas bibliotecas escolares do país.

Vale lembrar ainda os casos de professores que, por doença, velhice ou fastio pedagógico, são “encostados” nas bibliotecas das escolas, visto que este é, no espaço escolar, o melhor lugar para o repouso profissional, até que chegue a aposentadoria ou outra oportunidade de trabalho (SILVA, 2003, p. 16).

---

<sup>71</sup> Codinome da profissional responsável pela biblioteca, que começou a exercer a função no início do ano letivo de 2014.

<sup>72</sup> Codinome da professora escalada para a função na biblioteca no segundo semestre do ano letivo de 2014.

No caso da referida professora, enquanto aguardava o encerramento do ano letivo para no ano seguinte ser modulada, tornou-se conveniente mantê-la na biblioteca escolar. Afinal, sua experiência profissional poderia contribuir de maneira significativa com os afazeres do cargo, como na elaboração de projetos referentes à leitura. Contudo, o acúmulo de tarefas voltadas às festividades da instituição resultava na ocupação integral do tempo das responsáveis pela biblioteca, às vezes, até ameaçando a rotina elementar das mesmas.

Garcia (1998) enfatiza que o profissional da biblioteca deve ser alguém atento às atividades dos professores, contribuindo com o exercício pedagógico. Deve ser criativo, ter interesse por livros e um pouco de conhecimento sobre a organização da sala, tudo isso para que o serviço oferecido venha a facilitar o manuseio do acervo e o atendimento do público leitor. Nessa perspectiva, uma preocupação que surge é o investimento na capacitação dos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares. Mesmo com os livros do PNBE entrando em circulação nas escolas públicas brasileiras, há que se adotar medidas para a formação e qualificação dos mediadores da leitura.

“Em grande parte dos documentos sobre as várias edições do PNBE, enfatiza-se a importância de se investir na capacitação de mediadores de leitura que propiciem práticas e eventos de leitura visando à formação de novos leitores” (PAIVA, 2012, p. 18). Paiva (2012) esclarece que é consenso entre os docentes e pesquisadores que as medidas adotadas pelos gestores da política não vêm alcançando os profissionais responsáveis por lidar com os acervos. Nesse sentido, os dados coletados nesta pesquisa fortalecem os resultados encontrados pelos pesquisadores da área, como Paiva (2012), que indica a necessidade de mediadores capacitados e com condições de trabalho dignas para a execução de suas funções.

Quando perguntadas em entrevista sobre as atribuições na biblioteca, Lygia respondeu que foi orientada a apenas entregar e receber os livros, enquanto Ana Maria afirmou que ficava muito presa à organização da sala.

*Não falaram que eu tinha que fazer projeto, não falaram que eu tinha que fazer nada disso (LYGIA, 2014, grifo nosso).*

*É muita coisa fora do lugar, tem que ir nas salas, trazer esse alunado para poder pegar os livros, para devolver esses livros, você envolve muito com isso. Você chega e tem um cronograma para seguir, têm 3, 4 turmas por dia, tem que ir numa sala, tem que recolher os livros, trazer menino para trocar livros, entregar outro, registrar o empréstimo, a gente pensa que o tempo é grande, não dá tempo não (ANA MARIA, 2014, grifo nosso).*

A tarefa de acompanhar a leitura dos alunos não é explicitada no Regimento Escolar, sendo que as queixas quanto à realização dessa obrigação partem das duas profissionais. Sobre a realização das atribuições diárias, Lygia disse que era possível conciliar as tarefas,

relatando que considerava importante a atividade da “leitura”. Porém, disse que essa prática deveria ser realizada em aulas de reforço, e não dentro da biblioteca.

*Eles não vêm aqui para a biblioteca pegar aula de reforço. Aqui, eles vêm para ler um livro. Mesmo porque você se sente dividida entre ter que ouvir a leitura de um aluno e ter que atender o resto da escola. Eu tô aqui, tomando a leitura, chega um menino querendo um livro, eu vou dar atenção para quem? Se a criança tem dificuldade, então ela tem de ter um professor de reforço. A biblioteca não é aula de reforço*<sup>73</sup> (LYGIA, 2014, grifo nosso).

São atribuições concernentes à bibliotecária, expressas no Regimento Escolar:

I – planejar a ação cotidiana de atendimento e a organização da biblioteca; II– Organizar e manter atualizado o acervo bibliográfico da escola; III– Orientar aos usuários quanto ao manuseio e à pesquisa do acervo da biblioteca; IV– Oferecer serviços de apoio às pesquisas de alunos, de professores e da comunidade em geral; V– Funcionar em horário integral para atendimento da comunidade educativa; VI– Servir como apoio aos serviços pedagógicos da escola; VII– Registrar o empréstimo de livros aos alunos e aos professores; VIII– Treinar os usuários na utilização dos recursos existentes; IX– Dotar a biblioteca de material bibliográfico que atenda, satisfatoriamente, aos objetivos da instituição, em seus diferentes níveis de ensino; X– Ensinar o uso adequado do material disponível. (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 15).

O Regimento Escolar traz, entre as atribuições da bibliotecária, “servir como apoio aos serviços pedagógicos da escola”. A tarefa de ouvir a “leitura” do aluno não contempla as atribuições conferidas ao profissional da biblioteca, o qual já desempenha importantes tarefas, como elaborar e desenvolver projetos de leitura, divulgar a cultura escrita, auxiliar na escolha do livro pelo aluno, de maneira a discutir a obra, além dos registros diários de empréstimos.

Ana Maria disse que a maior dificuldade enfrentada por ela foi conciliar a “leitura” com os demais afazeres.

*Dar tempo de tomar a leitura. Dava 11h20min, 11h30min, não dava conta de tomar metade da leitura da turma do primeiro e segundo ano, segundo ano um pouco melhor, mas o primeiro é muito demorado* (ANA MARIA, 2014).

Disse isso se referindo às turmas do período matutino, turno que trabalhava inicialmente três vezes na semana, alterando posteriormente para quatro vezes.

Ainda sobre a biblioteca, o Regimento Escolar descreve, em seu Título II – Dos Serviços Pedagógicos Complementares, que o espaço constitui um centro de estudo, pesquisa, consulta e leitura da escola, servindo como suporte às atividades pedagógicas. Nesse ambiente, são prestados os seguintes serviços à comunidade escolar:

I- Consulta bibliográfica, pesquisa e leitura; II- Empréstimo de livros e periódicos para leitura e pesquisa em domicílio; III- Atendimento e Orientação ao usuário; **IV- Atividades pedagógicas relacionadas à leitura e a cultura**; V- Atividades

<sup>73</sup> Entrevista gravada na biblioteca da escola em 11 de dezembro de 2014.

docentes, complementares às realizadas em sala de aula (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 15, grifo nosso).

A atividade de ouvir a “leitura” não está inserida nos serviços prestados à comunidade escolar, sendo que o ambiente da biblioteca necessita de oferecer momentos voltados para a construção do leitor. Esse processo de formação pode ser incentivado a partir da contação da história para o profissional da biblioteca, ação que permite a valorização da leitura feita pelo aluno.

Bajard (2014a) entende a “leitura em voz alta”, que era praticada pelos alunos, como sendo uma prática oral, enfatizando que, desde o surgimento do alfabeto, a prática da leitura está atrelada à projeção sonora do texto. O modelo oral de leitura, posteriormente, recebeu o nome de “leitura em voz alta”. “Para ler bem é preciso decifrar bem. A compreensão não faz parte, portanto, do ato de leitura propriamente dito; ela ocorre depois desse lento trabalho de transposição dos signos escritos em signos vocais” (BAJARD, 2014a, p. 37). A leitura em voz alta seria o aperfeiçoamento da decifração. Assim, Bajard (2014a) assinala uma aprendizagem em três etapas: a decifração (emissão sonora, a princípio mecânica); leitura corrente (aos poucos se instala o sentido por meio de inúmeras retomadas); e leitura expressiva (a verdadeira leitura, pois exige a compreensão).

No período de alfabetização, a criança lê de forma lenta, pausadamente, sendo que o que faz verdadeiramente é decodificar, relacionar som e letra. Para Kleiman (2000), o processo da decodificação diferencia-se da leitura, embora suas habilidades sejam necessárias para o avanço no processo. Assim, “o leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e advinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura” (KLEIMAN, 2000, p. 37). A prática de ouvir a leitura do aluno, apesar de nomeada leitura, corresponde à transmissão vocal do texto. E em diversas situações é possível constatar o nervosismo do aluno para não errar perante os colegas e o adulto. Assim, a forma de avaliação realizada nessa prática fica comprometida, já que o aluno, naquele momento, apenas pronuncia o texto em voz alta, sem priorizar a compreensão do mesmo.

Bajard (2014a) explica que além de leitura aprofundada, os defensores dessa prática em voz alta a relacionam com a convivência. Por ser partilhada, esse tipo de leitura remete à emoção e ao gosto de ler, diferente da leitura silenciosa, que se constitui em uma leitura para si. Sobre o modelo de leitura em voz alta, o autor infere que: “É portanto uma atividade formativa. É por isso que o professor deve fazer dela sua prática cotidiana; sua paixão de ler deve conduzir a criança ao prazer do texto” (BARJARD, 2014a, p. 55).

Como as práticas de leitura são distintas, devem ficar esclarecidos os objetivos de cada uma delas, bem como o espaço que ocupam na rotina escolar. Quando seus conceitos são bem entendidos pelos professores e profissionais da biblioteca, sendo trabalhados de forma a estabelecer um sentido para as atividades, o gosto pela leitura pode ser despertado sem a imposição de que o aluno resgate a compreensão do que acabou de transmitir, ou mesmo sem a cobrança de uma sonora e entendível decifração das palavras.

Bajard (2014a) explica que a atuação do proferidor, assim como a do ator, dá-se no campo da emissão, ao passo que o espectador e o leitor realizam a atividade de recepção. Na leitura em voz alta, as atividades de emissão e de recepção estão reunidas na mesma terminologia. Assim, a pessoa tem a necessidade de fazer a leitura ao se comprometer na transmissão do texto, mas a presença ou ausência dela não transforma o modo de comunicação com o ouvinte. Acredita-se na necessidade de leitura prévia do texto escrito para posteriormente haver a transmissão vocal pelo aluno. Porém, eram frequentes os momentos em que o texto era revelado ao aluno, no instante da narração, o que resultava na dificuldade de soletrar sílabas, decifrar palavras, o que conseqüentemente, levava ao comprometimento da compreensão da história.

Ler não consiste em simplesmente passar os olhos pela escrita, “não é fazer a versão oral de um escrito” (FOUCAMBERT, 2014, p. 5). Para Kleiman (2000), não é possível ensinar compreensão. Por isso, a autora defende que o papel do professor ou do mediador de leitura é oferecer oportunidades que propiciem o desenvolvimento do processo cognitivo. Assim, a formação de um leitor que estabelece relações com um contexto maior, e que percebe significados a partir das informações do texto por meio de estratégias flexíveis, é precedida pelo controle dos processos cognitivos. A compreensão de um texto não se dá apenas por percebê-lo como um ato cognitivo, pois “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2000, p. 10).

Bajard (2014a) traz o exemplo do professor que pede que a criança “leia” a sua própria redação para os colegas. Nesse caso, o autor infere que a atividade programada não condiz com a tomada de conhecimento do texto em função do aluno já o conhecer. Trata-se, pois, de uma comunicação aos colegas, pois, nesse caso, o aluno não lê, mas reaviva a memória relendo, para então dizer.

Se a prática de ouvir a “leitura” dos alunos está inserida nas atividades concernentes à biblioteca daquela escola, é imprescindível que o objetivo dessa tarefa seja claro ao profissional que ouve, bem como ao aluno que profere o texto. Esse exercício pode mensurar

a entonação vocal, a pontuação, a pronúncia, mas, dificilmente a leitura em si, que ocorre de outra forma, em uma relação apenas entre texto e leitor. A proferição pode sofrer algumas limitações caso não ocorra uma leitura prévia do texto. Bajard (2014b) explica que a voz alta não se dá concomitante à compreensão, pois há um certo atraso. “Durante a passagem de um fragmento do texto pela boca do locutor, os olhos já tratam antecipadamente o fragmento seguinte para compreendê-lo” (BAJARD, 2014b, p. 35). Se o texto não foi lido anteriormente, o locutor pode ter dificuldades para efetivar a proferição, além de não conseguir antecipar o próximo fragmento, no caso de falta de experiência ou intimidade com o texto escrito, o que comumente acontece com os iniciantes no código alfabético.

Para Kleiman (2000), o ambiente escolar não favorece os objetivos e propósitos da leitura, por ser um local em que essa prática constitui-se em momentos confusos e até ambíguos. A autora destaca a fragilidade do objetivo da compreensão leitora, muitas vezes substituída pelo pretexto das cópias, resumos, resenhas, análise sintática e outras aplicações concernentes ao ensino da língua. É pertinente que o aluno, ao ler um texto, tenha consciência de onde quer chegar, que tenha propósitos. Essa prática da leitura com objetivos bem delineados pode possibilitar que o leitor lembre-se com mais facilidade do que foi lido.

Sobre o hábito comum nas escolas de mandar um aluno ler para o outro, Kleiman (2000) acredita que esse tipo de atividade torna-se mecânica, sem significados ou sentidos, entravando a aprendizagem da criança, “material irrelevante para um interesse ou propósito passa despercebido e é prontamente esquecido” (KLEIMAN, 2000, p. 35).

Outro entrave apontado pelas funcionárias da biblioteca é a integração deficitária entre os educadores. Na opinião de Lygia, não há incentivo dos gestores para a realização de um trabalho em comum entre bibliotecários e professores, conforme opção do questionário para a pergunta: o que falta para considerar os alunos dessa escola leitores ativos? Ana Maria marcou a mesma opção e todas as outras, sendo elas: já considero que são leitoras; falta projeto de leitura anualmente; os projetos existem no papel, mas não se concretizam, ou seja, não são colocados em prática. E acrescentou abaixo que: *parte do alunado gosta muito de ler, porém, falta iniciativa e incentivo (comprometimento) do grupo*. A profissional chama para si e para os colegas a responsabilidade de se empenharem nas práticas leitoras que podem ser desenvolvidas no contexto escolar.

### 3.2. A rotina na biblioteca

Para as funcionárias da biblioteca, a leitura obrigatória materializava-se na oralidade de um trecho de livro, que era entregue com antecedência para que cada aluno praticasse a leitura em casa, antes de realizá-la na biblioteca. Também acontecia do trecho ter sido trabalhado em sala de aula, momentos antes da leitura. Essa prática, que pode ser entendida como pretexto para disciplinar as crianças, acontecia semanalmente para os alunos do primeiro ano, sendo que, em algumas situações, foi realizada uma vez a cada sete dias. Já as turmas do segundo e do terceiro ano faziam essa leitura esporadicamente, embora sua realização estivesse prevista uma vez por semana no quadro de atividades. A atividade não acontecia com mais frequência em virtude da falta de tempo das funcionárias da biblioteca.

Na escola pesquisada, tanto as regentes quanto as funcionárias da biblioteca recorrem com frequência à voz alta para a avaliação da atividade de leitura. Bajard (2014a) afirma que, quando o aprendizado da leitura é dado por meio da decifração, a produção sonora traduz o controle das associações grafofonéticas. Nessa perspectiva, a compreensão do texto dá-se pela oralização ou sonorização do texto, porém, a construção de sentido é vista a partir do campo oral, e não da escrita. Para o autor, apesar de ser possível avaliar a habilidade de transformar os signos escritos em signos sonoros mediante a oralização, essa destreza é reconhecida como sendo deficiente, de maneira que “as crianças leem mas não entendem” (BAJARD, 2014a, p. 82).

Bajard (2014a), sobre a avaliação do aluno pela realização da leitura em voz alta, entende que fazer uma leitura para os outros pressupõe que o texto tenha sido lido e compreendido, para, então, efetivar-se a transmissão. “Já que a qualidade da transmissão vocal do texto depende da sua compreensão, a primeira se torna um meio para avaliar a segunda. É entretanto necessário analisar as condições de validade dessa avaliação” (BAJARD, 2014a, p. 82). O dizer, nessa concepção, não pode ser tido como modalidade de leitura, mas pertence a campo distinto.

A transmissão vocal do texto - ou o dizer, como também é referida essa prática - e a leitura são atividades que não demandam a presença uma da outra. Sendo assim, a professora, ao avaliar o aluno, deve estar segura de que o dizer é resultado de uma leitura que alcançou determinada compreensão, e não de um conhecimento de cor do texto. “Nesse caso, um bom dizer traduz uma verdadeira habilidade em leitura, pois o aluno é capaz de realizar ao mesmo tempo uma leitura e uma dicção. Dizer e ler ao mesmo tempo requer um bom domínio de ambas as atividades” (BAJARD, 2014a, p. 82). O autor argumenta que não se pode considerar

os resultados em testes de leitura em voz alta como sendo resultados em leitura. Isso porque essa última é difícil de ser avaliada de forma direta, em virtude de ser uma atividade silenciosa. Mas seus efeitos são facilmente percebidos.

O aluno com uma boa dicção demonstra que houve uma compreensão que a tornou possível. Em contrapartida, uma má dicção nada indica sobre a compreensão, pois o aluno pode ser um bom leitor e mau emissor, conforme Bajard (2014a). Nesse caso, a dificuldade em dizer ou proferir nem sempre se traduz na insuficiência da leitura. Acredita-se que a avaliação da voz alta no sistema de ensino atribui um valor apenas escolar, sem levar em consideração o interesse social que a comunicação abarca. Desse modo, mais importante do que avaliar é “[...] valorizar sua função social para lhe restituir seu devido lugar nas práticas de comunicação e na conquista da língua escrita” (BAJARD, 2014a, p. 83).

É necessário que tanto o educador quanto a família da criança tenham a consciência de que a história dita a partir dos livros é primordial para a entrada da língua escrita em toda criança, especialmente as que ainda não foram alfabetizadas. Na concepção de Bajard (2014a), não é a escola quem decide iniciar a aprendizagem da leitura simultaneamente ou antes da escrita, mas a vida, pois a criança desde muito cedo tem acesso à língua escrita por meio das histórias ditas pela família. Além de ouvir, conforme cresce, a criança experimenta o contato com o livro pelo tato, olhar, olfato e até pelo paladar, dispondo de todos os sentidos.

O livro-objeto encontra aí sua função: ele é feito para ser manipulado, consumido. Mais tarde, o olhar ganha primazia e a criança, através das páginas que vira, faz suas primeiras explorações em meio às imagens, discriminando-as de outro material que a elas se mistura, o texto (BAJARD, 2014a, p. 84).

Esse é o momento dos primeiros contatos da criança com o livro, sendo capaz de desenvolver mais tarde o dizer, o ler e o escrever. Bajard (2014a) defende que a escola pode reduzir as diferenças entre os alunos, oferecendo desde muito cedo o contato com a escrita por meio das práticas diárias das três atividades. Quando a criança ainda não sabe ler, como é o caso de parte da turma do primeiro ano, sujeitos desta pesquisa, é essencial contar com a figura do mediador, que tanto pode ser a professora, a funcionária da biblioteca, como pode também ser uma criança que já domina o código escrito. Nesse caso, o papel do leitor é o de partilhar com aqueles que não sabem ler o gosto pelo texto.

Segundo Bajard (2014a, p. 85), “Não se pode reduzir o dizer a seu papel de substituto da leitura para iletrados e, menos ainda, à função de instrumento de avaliação escolar”. O autor defende que o dizer jamais pode desaparecer quando o aluno passa a dominar a leitura, pois os objetivos de cada atividade são específicos. O dizer pode despertar o interesse pela

leitura, sendo que suas dificuldades são mais facilmente superadas quando há, anteriormente, a experiência do mundo fictício, conquistado através da audição. A leitura, ato solitário, possibilita a autonomia do aluno e jamais pode ser substituída pelo dizer que, relacionado à teatralidade, exige a presença do ouvinte e garante a convivência, a socialização da escrita de maneira imediata.

As práticas do dizer devem resgatar objetivos de comunicação e minimizar metas de avaliação. Se na expressão “leitura em voz alta” as palavras *voz alta* convêm, o termo *leitura* é enganoso. O dizer deve existir na sala de aula mas não pode valer pela leitura. É preciso praticar a *voz alta* e a *leitura*. Cada uma tem a sua função, cada uma exige capacidades específicas, cada uma é uma entrada particular na língua escrita e na cultura (BAJARD, 2014a, p.87).

O dizer possui uma função comunicativa que exige não somente a língua, mas a contribuição de outros tipos de linguagem. A musicalidade da voz, os gestos e o olhar do locutor propiciam, a partir do texto escrito, a elaboração de uma nova obra, agora multicodeificada. O dizer tem a função de socializar o texto escrito, de comunicação, mas isso não garante o alcance do seu sentido ou de sua compreensão, de modo que não é possível avaliar a leitura em si por meio do ato de proferir.

Constata-se o valor atribuído à prática da voz alta instituída nas escolas. Porém, a comunicação vocal, após disseminação da leitura silenciosa, precisou ser reformulada para que não mais estivesse atrelada às atividades de leitura. “O *dizer* se torna uma comunicação vocal que coloca em jogo um texto escrito” (BAJARD, 2014a, p. 87). Diante desse quadro, é possível que os mediadores venham a reintroduzir algumas das atividades que permanecem ausentes na realidade da escola, seja a leitura, ou a transmissão vocal do texto.

A atividade que vem sendo praticada nas salas de aula do ciclo de alfabetização da escola pesquisada é a transmissão vocal. Contudo, essa ação é, muitas vezes, realizada sem a prévia leitura do texto, o que compromete a compreensão da obra pelo aluno. A atividade é realizada tanto nas salas de aula quanto na biblioteca. A leitura, ato solitário, acontece entre as atividades didáticas, no momento de espera. Mas o tempo é percebido pela pesquisadora como insuficiente para essa prática. Portanto, o que se verifica é uma leitura fragmentada, por vezes até inacabada, por ser inviável dar continuidade às várias interrupções.

Bajard (2014a) afirma que, ao longo da história, a leitura em voz alta foi a referência da verdadeira leitura, a ideia de leitura silenciosa surgiu de maneira paulatina e atrasada. Mas a leitura silenciosa, que em um primeiro momento foi recusada, aos poucos adquiriu o *status* de atividade de leitura. Entretanto, a função comunicativa, amplamente desenvolvida na leitura em voz alta, perde esse aspecto na leitura enquanto encontro individual com o texto.

É possível diferenciar duas emissões vocais. A oralização surge do ato de decifrar; e a emissão vocal é a leitura em voz alta, definida como atividade de “transmissão da leitura”, não sendo considerada atividade de leitura em si. Assim, a leitura em voz alta está atribuída à oralidade, sustentada na leitura; entretanto, é exterior a ela, necessitando de “aprendizagem específica” (CHARMEUX, 1987, p. 108 apud BAJARD, 2014a, p. 56). A partir dessa argumentação, acredita-se que parte dos alunos do primeiro ano está no estágio da decifração, anterior ao nível de proferição da transmissão da leitura. Essa atividade requer o domínio da oralidade, o que se consegue por meio de aprendizagem dotada de intencionalidade, a partir de ações específicas.

A tentativa de estabelecer uma organização para o ambiente ficava na fase dos experimentos, sendo que as funcionárias, ao assumirem suas funções, não tinham qualquer conhecimento nessa área, o que ocorre na maioria das bibliotecas escolares do país. Entretanto, a experiência de Ana Maria como professora do ensino fundamental a levou a desenvolver as atividades enfrentando menos contratemplos.

Silva (2013) aborda a dimensão pedagógica do trabalho do bibliotecário e mostra a distorção e os desencontros entre eles e os professores. Para o autor, a visão dos bibliotecários é a de que o professor quer transferir a responsabilidade que lhe é designada. Já a visão que os professores têm do profissional da biblioteca é de mero cumpridor das normas, sendo uma espécie de guarda-livros. Em função do abismo existente entre esses dois profissionais, o autor acredita que, como linhas paralelas, eles podem nunca vir a se cruzarem. Assim, há a tentativa de buscar os limites de competência, levando em conta as funções e influências específicas exercidas por esses sujeitos. “O trabalho do bibliotecário não se desvincula de determinados objetivos sociais e de determinados valores humanos e que, por isso mesmo, é um trabalho de cunho político” (SILVA, 2013, p. 75).

Essa percepção quanto ao trabalho do bibliotecário coloca a atividade desse profissional com o escopo de assumir as posturas conscientizadora, transformadora e criadora, uma tríade fundamental nas práticas educativas. Na escola pesquisada, a rotina da biblioteca era marcada por imprevisto, em função da tentativa das funcionárias de cumprir as diversas obrigações do cargo, seja ouvindo a leitura de uma turma, registrando empréstimos e devoluções, elaborando teatro e jogral, ou ensaiando danças para apresentações dos alunos em datas comemorativas. As mediadoras ajustavam o cronograma para, no final do dia de trabalho, constatarem que o mesmo não havia sido executado. Desse modo, acabava sendo habitual escolher uma tarefa em detrimento de outra.

Seja professor ou responsável pela biblioteca, o profissional escolhido para desempenhar a função nesse espaço deve ser aquele que:

Saiba dispor as informações adequadas às crianças e às circunstâncias de tal forma que elas fiquem interessadas pela ampliação do conhecimento. A lacuna que existe entre as crianças e as informações deve ser diminuída ao máximo para que elas se aproximem dele com interesse, sem imposições. O profissional que tem essa difícil tarefa será, sempre, educador, mesmo sendo bibliotecário (MILANESI, 2013, p. 62).

No recreio da escola, Lygia também tem como atribuição supervisionar esse momento, cuidando dos alunos. O mesmo não ocorria com Ana Maria, que era professora. Verifica-se que mesmo desempenhando a mesma função na biblioteca, as duas funcionárias tinham atribuições diferenciadas, pois era levado em consideração que Ana Maria pertencia ao quadro dos docentes do município, enquanto Lygia cumpria as obrigações pertinentes ao cargo de auxiliar de secretaria, no qual ingressou via concurso público. A diferença também estava na remuneração, visto que enquanto Ana Maria estava enquadrada no plano de cargos e salários dos docentes, Lygia, por ser do administrativo, não contava com esse benefício.

Na contramão das atribuições e salários diferenciados, pertinentes aos respectivos cargos de origem, ambas as funcionárias mantinham-se na mesma função. Uma equilibra a obrigação das tarefas diárias com a necessidade de trabalhar, de desempenhar a função para a qual foi designada. A outra, não diferente, porém, ainda sucumbida pelo prazer de ensinar. Diante disso, entende-se que o ato de delegar a mesma função a profissionais oriundos de cargos diferentes, com remunerações também distintas, deve ser problematizado em razão do atendimento que prestam junto ao público escolar. Talvez, se as atribuições desempenhadas pelas duas profissionais, bem como a remuneração da função de responsáveis pela biblioteca, fossem equiparadas, Lygia poderia sentir-se mais motivada para a nova experiência.

É por meio do profissional que organiza o acervo e os documentos que as ações coletivas são desenvolvidas na comunidade escolar, interligando não apenas as salas de aula, mas aproximando crianças, indistintamente. Sendo assim, a relação dessa instituição de ensino estava comprometida. Um dos maiores desafios na biblioteca escolar, para Milanesi (2013), é o alto grau de complexidade nas relações com os usuários, devendo, aquele que atua nesse espaço, compreender muito bem o seu público, pois, caso contrário, limitar-se-á a ser um agente da ordem dos manuais de regras.

Além do cuidado com as relações com os usuários, é importante chamar a atenção das relações estabelecidas com os professores regentes, sendo que é de grande representatividade a aproximação entre professores, bibliotecários e/ou responsáveis pela biblioteca. Somente assim é possível que haja um trabalho de cooperação, interferência, participação e de

inferências no processo de ensino, sendo a comunidade escolar a grande beneficiada desse entrosamento (GARCIA, 1998).

Essa relação, entretanto, não se efetivou na escola pesquisada durante os dias observados. As funcionárias da biblioteca e as regentes não participavam de um momento de planejamento. A ausência desse contato foi pontuada por Lygia, quando questionada sobre o motivo pelo qual não eram programadas atividades de leitura envolvendo a biblioteca e as regentes, ao que ela respondeu:

*Falta de projeto, da direção e da coordenação, a equipe gestora nunca pediu essa interação, pelo menos desde que estou aqui. Não é jogar na mão da bibliotecária, porque quem mais sabe o que o aluno precisa é o professor e o coordenador (LYGIA, 2014).*

Para Lygia, o projeto deveria chegar pronto e ser apenas executado pela biblioteca. Ela argumentou que o professor e o coordenador sabem o que é bom para os alunos e do que eles precisam. Uma boa parte dos profissionais que trabalha em bibliotecas escolares ou públicas acredita que esse espaço é restrito à guarda de livros, o que, muitas vezes, dificulta o dinamismo de tarefas que o espaço permite.

Um discurso pedagógico pode ser observado na fala da funcionária Ana Maria, pelo fato dela ser professora. Sobre a estreita ligação entre professor, coordenador e bibliotecário, ela afirmou que os professores alegam que têm muito conteúdo a ser transmitido aos alunos e que o mesmo precisa ser cumprido. Sendo assim, por falta de tempo, os projetos ficam em segundo plano, mesmo reconhecendo que deveriam estar em primeiro lugar. Ainda nesse sentido, a funcionária disse que os professores tendem a priorizar os conteúdos dos componentes curriculares, desenvolvendo projetos que são determinados pelos gestores. Praticamente todos os meses os docentes trabalham datas comemorativas, restando pouco tempo para investirem em projetos que não são recomendados pela coordenação pedagógica. Mesmo projetos de relevada importância são pouco desenvolvidos, como aqueles no campo da leitura, principalmente no ciclo de alfabetização, momento em que a criança é capaz de descobrir o prazer da leitura desprovida de tarefas e cobranças.

Sobre o fato de incentivar o uso do livro literário na biblioteca, as duas funcionárias responderam, por meio de questionário, que procuram fazê-lo, demonstrando conhecimento quanto ao acervo da sala. Outras alternativas eram: o tempo de permanência na biblioteca deve ser reduzido para atender toda a escola; cada aluno demora o tempo que precisar para a escolha do livro; não consigo opinar na escolha do aluno, pois não conheço o acervo.

É importante refletir sobre o conhecimento desse acervo, em razão da escassez de momentos destinados à leitura das obras. Há o reconhecimento dos títulos, a identificação dos

autores e das editoras. Todavia, não há intimidade com o conteúdo dos mesmos, o que se dá em função tanto do curto período que as funcionárias exerciam o cargo, quanto do excesso de atividades diárias, o que impossibilitava a leitura dos títulos durante o horário de trabalho. Mas, em algumas ocasiões, Ana Maria revelou ter levado livros da biblioteca para ler em casa.

Para Lygia, os livros literários do PNBE diferenciam-se dos demais porque passam por processo de seleção. Foi essa alternativa escolhida para caracterizar o acervo do programa através de questionário. Já Ana Maria definiu esses livros por meio das duas alternativas: a de que reforçam o aprendizado da leitura e compreensão; e, ainda, possibilitam o acesso dos alunos a mais livros.

Sobre o conhecimento acerca dos programas de incentivo à leitura desenvolvidos pelo governo federal, as mediadoras optaram pelas seguintes respostas. Lygia marcou a alternativa que diz que conhece boa parte dos programas: PNBE, PNLD e PNAIC. Abaixo das alternativas constava a palavra “outros” para preenchimento. Ana Maria acrescentou que: *acabei me inteirando um pouco mais sobre o PNBE através do trabalho realizado pela mestrandia*. Lygia marcou a alternativa que diz: por causa da minha função na biblioteca, agora que começo a inteirar sobre os programas de incentivo à leitura. Essas respostas demarcam a frequente invisibilidade do PNBE junto às escolas públicas do país. Entretanto, não é raro encontrar professores regentes que desconhecem o esquema de distribuição de livros do programa. E ainda há profissionais que trabalham nas bibliotecas escolares cumprindo a dinâmica de registro e acomodação dos livros. Mas há casos em que as obras permanecem dentro das caixas por longo período até entrarem em circulação.

Na biblioteca da instituição pesquisada, foi possível constatar que os livros dos programas de incentivo à leitura do governo, como PNLD e PNAIC, tinham saída compatível com a de outros acervos não pertencentes a programas governamentais. Em contrapartida, houve a constatação de que os alunos escolhiam pouco os livros do acervo do PNBE, foco desta pesquisa, o que pode ser justificado pela quantidade considerável de livros existentes no espaço, bem como pela variedade dos acervos.

Outra questão levantada em questionário refere-se ao momento de chegada dos livros do PNBE na escola. Ambas as profissionais marcaram a alternativa que dizia que procuravam primeiramente catalogar os exemplares no Livro de Registro da Biblioteca, deixando em branco as outras opções: primeiramente divulgar as obras recebidas; montar uma exposição para que professores tenham acesso às obras que acabam de chegar; e, ainda, o tempo não permite a preocupação com a nova remessa, fica um bom tempo na caixa até que consiga

catalogar. Nota-se que não havia preocupação em divulgar os títulos que chegam à escola, independente da forma de aquisição, se oriundos de programas de incentivo à leitura ou doados pela comunidade. Leva-se em consideração o registro das obras para que as mesmas sejam contabilizadas no montante de títulos ofertados pela biblioteca. Entretanto, o público-alvo da distribuição de livros demora a perceber a chegada de novos exemplares na instituição escolar, por não haver divulgação do novo material.

### **3.3. Dinamizando a escolha: uma saída para cumprir o cronograma?**

Mediante observações na biblioteca, foi possível perceber que o fato de os alunos escolherem o mesmo livro por diversas vezes, e ainda optarem por histórias conhecidas nacionalmente - como o caso do aluno LF, do segundo ano, que por vezes escolhia *Os três porquinhos* - passou a incomodar Ana Maria. Isso a levou a montar três pilhas de livros sobre a mesa, sendo uma formada por obras devolvidas, e as outras duas sendo opções retiradas das estantes. Essa medida, de acordo com Ana Maria, evitava a visita às prateleiras, uma vez que os alunos demoravam mais tempo fazendo a escolha, e ainda desorganizavam as estantes.

A funcionária justificou a iniciativa argumentando que as regentes haviam pedido para que os alunos não levassem para casa livros com pouco conteúdo, que são os livros de imagens ou com poucos dizeres. Desse modo, passava a acontecer uma prévia seleção dos livros que seriam emprestados, de acordo com a idade dos alunos e o conteúdo das obras. Isso poderia ter um resultado satisfatório para a mediadora, já que os alunos não teriam mais acesso livre aos livros com “pouco conteúdo”, até que se propusessem a experimentar novas leituras, fazendo prevalecer a vontade de cada um.

Sobre o processo de escolha do livro pelo aluno, foi perguntado se as mediadoras de leitura tinham o hábito de interferir na escolha da criança na biblioteca. Ambas marcaram a alternativa que dizia: às vezes, quando percebo que não condiz com a idade dele. Vale lembrar que as respostas que poderiam ter sido assinaladas eram: sempre, nunca, ou ainda poderiam ter descrito o que melhor expressasse essa intervenção. Ao assinalar que a condição da interferência ocorria pelo critério idade, é possível deduzir a ideia de uma maturidade leitora permeando o imaginário pedagógico dessas profissionais. Fica claro que o grupo de regentes e mediadoras dessa biblioteca escolar, de maneira inconsciente, censurava a leitura dos alunos. Essa atitude pode ser entendida como reflexo da atual formação docente, na qual pouco se discute sobre a autonomia e seus reflexos no campo social e educacional, com vistas à constituição crítica do profissional. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um

imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 66).

A atitude de facilitar o processo de escolha para o aluno também foi justificada como meio de garantir que as atividades previstas fossem cumpridas. Em entrevista, Ana Maria argumentou que não dava tempo de executar todas as funções atribuídas ao cargo e que, por isso, era necessário selecionar alguns títulos.

*Até que o aluno escolhe o livrinho que ele quer levar, aí entra a interferência, às vezes você tem que montar: você separa uns 20, 30 livros, coloca numa mesa, ao invés de deixar que ele tenha acesso a tudo, é para facilitar, ganhar tempo. Ai acaba que fica uma escolha meio que direcionada (ANA MARIA, 2014, grifo nosso).*

Conforme Solé (1998, p. 96), “a leitura é uma questão pessoal, que só pode estar sujeita a si mesma”. A autora afirma que, se o prazer é algo pessoal, cada um sabe a melhor maneira de obtê-lo. Por isso, é opcional voltar à leitura quantas vezes o leitor quiser, seja fazendo a releitura de um parágrafo, de um trecho ou até do livro inteiro, ou mesmo podendo saltar capítulos e retornar a eles em diversas circunstâncias, levando em consideração a experiência emocional que a leitura proporciona.

Para Kleiman (2000), o leitor, para compreender um texto, valida o seu conhecimento prévio, utilizando-o com o passar dos anos. Assim, a sensação de ler um livro em diferentes situações está relacionada às novas vivências experimentadas pelo leitor. Para a autora, sem o engajamento do conhecimento prévio não poderia haver a compreensão do que foi lido. Silva (2013) também comunga da ideia de que o sentido referente ao texto depende da história de vida do leitor, de suas experiências, defendendo que o texto literário constitui um vetor de liberdade e transformação dos homens.

*Por exigir descoberta e recriação, a leitura coloca-se como produção e sempre supõe trabalho do sujeito-leitor. Mais especificamente, a obra literária, ao amarrar-se a um leitor, desvia-se da mera contemplação irracional e passiva, exigindo desse leitor a sua participação criadora (SILVA, 2013, p.29).*

O autor afirma que os valores já constituídos pelo leitor ajudam na compreensão de novos conhecimentos. O leitor transforma-se em um “produtor de acontecimentos” em razão da sua compreensão e criticidade. Essa possibilidade faz com que a leitura seja, para o autor, uma forma de conhecer e praticar a cultura.

É importante problematizar que a cada leitura o leitor é apresentado a novos elementos do texto, ainda que seja do mesmo livro. Assim, a leitura realizada é sempre subjetiva e criativa, sendo que o leitor imprime novos sentidos ao lido, a partir das experiências e do

contexto em que vive. Portanto, é compreensível que o aluno LF imprima, a cada leitura de *Os três porquinhos*”, um novo significado ao texto lido.

Chartier (1999) justifica que o sentido do texto é apreendido pelo leitor, uma vez que a leitura é inventiva, é produção de significados, apropriação.

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor, que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (CHARTIER, 1999, p. 77).

As limitações derivadas da capacidade, conforme o autor, implicam nas experiências que constituem o leitor ao longo da vida. Elas não permanecem imóveis, mas refletem em um estado de constante transformação, diferenciando a capacidade de compreensão em diversas oportunidades de leitura. Nessa perspectiva, os alunos que recorrem ao mesmo livro por diversas vezes podem desprender um novo olhar sob o que foi lido, em conformidade com ações sofridas e recebidas ao longo da vida.

Conforme Peres (2013), a leitura está inserida em um imenso processo cultural, sendo que a própria concepção desse processo, por si só, aponta para a produção e construção de sentidos e significados, presumindo certo dinamismo na construção da prática leitora. Mesmo que a leitura possa parecer apresentar certa passividade, ela tende a ser inventiva e criativa. Assim, “mergulhar no mundo da leitura e dos leitores possibilita compreender as variações das condições e operações de tal invenção e criação” (PERES, 2013, p. 54).

Também é preciso considerar outra possibilidade. A proposta de evitar a saída de livros com “pouco conteúdo” pode estar relacionada aos programas curriculares exigidos pelas instituições de ensino. Nesse sentido, a leitura dos livros poderia ser vista como pretexto para o ensino das disciplinas cujos conteúdos poderiam ser reforçados até mesmo nos livros literários, uma tentativa de conciliar a leitura com a aquisição e/ou reforço dos saberes curriculares. Porém, essa manifestação ocorreria na contramão da leitura fruída, do ler pelo simples prazer de ler, da entrega à obra enquanto leitor, no diálogo com o autor do título. Ainda analisando a ideia da repetição, as crianças gostam de ouvir histórias e/ou assistir filmes e desenhos repetidas vezes. Por que não ler várias vezes o mesmo livro?

Outra pergunta elaborada às mediadoras refere-se ao modo como os alunos escolhiam o livro. Com o auxílio da bibliotecária, foi a resposta apontada pelas duas funcionárias. Entretanto, Ana Maria optou também pela alternativa que diz que o aluno tem liberdade de escolher o que quer. Abaixo, pontuou que *pouquíssimas vezes, a professora regente auxilia na escolha do livro, geralmente os alunos tem liberdade de escolha e/ou são ajudados pela*

*bibliotecária*. Analisando a fala da mediadora, entende-se que, antes da liberdade propriamente dita, há um direcionamento para os pré-selecionados, ainda que não fosse uma imposição.

As observações apontaram que o tipo de leitura de preferência dos alunos do ensino fundamental era de gibis e livros de histórias infantis. O gênero das histórias em quadrinhos não aparecia com frequência na turma do primeiro ano, tendo em vista que, para muitas crianças, era o momento inicial do contato com livros, não surpreendendo o fato de a maioria nunca ter tido contato com esse gênero na pré-escola. No segundo e terceiro ano, as histórias em quadrinhos lideravam a procura na biblioteca. Essa preferência aponta para um considerável público simpatizante do gênero. Porém, a opção por livros de histórias infantis causava um equilíbrio na preferência desses leitores.

Sobre a reação das funcionárias ao receberem o livro do PNBE ou outro qualquer que estava em poder do aluno, as respostas dadas ao questionário revelaram que Lygia e Ana Maria faziam perguntas sobre o livro. Porém, a última também marcou outras duas alternativas: pergunta se o aluno leu ou quem leu para ele; pede para que ele conte o que leu, pois não sobra tempo de perguntar sobre a história. A alternativa que apontava que apenas era feita a baixa no registro foi rechaçada pelas mediadoras. Ainda assim, Ana Maria complementou a questão justificando que *o tempo não permite que tais questionamentos sejam feitos com todos os alunos diariamente, mas algumas vezes sim*.

A questão “tempo” parece ser determinante para conhecer o uso dos livros do PNBE na escola pesquisada. A presença do aluno na biblioteca era movida pela ideia do menor tempo para a escolha do livro. As mediadoras reforçavam muito mais a necessidade de agilizar o momento da seleção do que de promover a frequência do aluno à biblioteca e à leitura propriamente dita, reservando-se à tarefa de ouvir a leitura. O tempo escolar, tão entremeado de momentos de espera entre uma atividade e outra, torna-se mínimo, quase escasso para a presença do leitor na biblioteca. Aproximar-se, apreciar a capa, o título, perceber e ler a quarta-capa, as orelhas, e ainda tomar o livro como objeto de desejo, essas etapas parecem não serem vividas e/ou experimentadas pelos alunos que procuram a biblioteca, pois o tempo limitado, às vezes, de 7 minutos ou menos, exigia uma “escolha” qualquer.

Silva (2003) ressalta que é impossível admitir que o bibliotecário escolar prenda-se a detalhes técnicos, relegando ao segundo plano sua função, que é: “a orientação do leitor, sobretudo dos mais inexperientes, no contato com a biblioteca, a difusão da informação e a promoção da leitura” (SILVA, 2003, p. 78). O referido autor ainda trata do excesso de zelo

que o profissional da biblioteca, às vezes, tem com o acervo, esquecendo-se de que as obras estão à disposição do público, exatamente para que sejam consultadas.

A respeito da possível desorganização que os alunos faziam na estante, Ana Maria explicou, durante as observações da pesquisadora, que esse comportamento estava mudando desde que passou a atuar na biblioteca, pois pedia aos alunos que mantivessem a ordem dos livros.

*Os livros estão ficando mais organizados, mesmo quando vão às prateleira escolher* (LYGIA, 2014, grifo nosso).

Ana Maria repensava, refletia sobre sua prática, preocupando-se em avaliar se o procedimento da seleção dos títulos estava adequado, o que mostrava compromisso profissional. A funcionária teve a preocupação com a liberdade do leitor, deixando-o livre para a escolha final dos títulos, mesmo que mostrasse certo conflito quanto à decisão do aluno. Isso reforça a insegurança que permeia a profissional quanto à melhor atitude a ser tomada. Ao passo que tentava alijar alguns livros que considerava de pouco conteúdo, questionava-se se era correto oferecer outros, previamente escolhidos por ela.

O modo como os alunos escolhiam um livro na biblioteca era variado. Enquanto verificavam os títulos nas prateleiras ou no momento em que esperavam a funcionária preencher a ficha de empréstimo, era possível ouvir alguns comentários sobre a ilustração da capa, o volume, o tamanho da letra, e até a quantidade de desenhos e gravuras contidas nas obras. Fato curioso é o aluno FA, do terceiro ano, que demonstrava certa preferência pelos livros com maior quantidade de ilustrações. Ele também era um dos alunos que estava frequentemente com as revistas em quadrinhos na carteira, além de usualmente escolher o referido gênero para a leitura fora do ambiente escolar, o que demonstra sua preferência.

Os olhares dos alunos, principalmente do primeiro e segundo ano, eram direcionados à capa dos livros. Portanto, a ilustração da obra é um fator determinante no momento da escolha. Esse recurso é bastante explorado pelas pequenas e grandes editoras, tendo em vista a riqueza de detalhes, cores e texturas com que lançam uma novidade no mercado. Verifica-se que a capa é necessariamente o primeiro contato do livro com o leitor. Entretanto, a turma do terceiro ano parecia não selecionar uma determinada obra literária em função da capa, com seus desenhos e gravuras, como as outras turmas. As ilustrações, para esse grupo, eram sim importantes, porém, não no momento da escolha do livro.

### 3.4. Troque outra vez

O “Troque Outra Vez” visava à devolução dos livros que estavam em poder dos alunos por outros da biblioteca. Numa turma de 22 alunos, pelo menos 4 ou 5 tinham o hábito de esquecer o livro em casa, adiando o momento da troca. Entretanto, foi verificada certa flexibilidade das funcionárias quanto ao prazo da devolução das obras, atitude proveniente do bom senso, que permitia discernir ocasiões de impor regras ou de ceder a elas. Tratava-se de um exercício de flexibilidade, pois a organização desse ambiente deve ser em função do público infantil, sendo que “o que precisa ser conhecido profundamente é a criança, e não as regras bibliotecárias” (MILANESI, 2013, p. 62).

Apenas 2 ou três turmas conseguiam efetuar a troca de livros durante o período da tarde, não restando tempo para que as demais cumprissem a proposta. Mas, na medida do possível, as mediadoras atendiam as outras salas de aula no decorrer da semana, ao menos para a troca, já que ouvir a leitura demandava mais tempo. Os alunos gastavam em média cinco minutos para escolher um título. Porém, alguns apresentavam maior indecisão, necessitando de mais tempo. Esse é o caso de uma aluna que trocou de título quatro vezes; e ainda outra, que gastou cerca de dez minutos para fazer sua opção, sendo repreendida para que fosse mais ágil em função do pouco tempo que os colegas teriam para também fazerem suas escolhas.

Analisando a leitura proveniente da ação do “Troque Outra Vez”, foi possível observar a frequência com que os alunos costumavam levar um livro da biblioteca para a casa. As turmas do primeiro e do segundo ano tinham o hábito de participar dessa dinâmica de maneira efetiva, respeitando e seguindo a recomendação da escola. A turma do terceiro ano, apesar de não ficar atrás dessa efetiva participação, demonstrou alguns casos de esquecimento quanto à devolução das obras.

A iniciativa da escola de enviar livros para a realização de leitura em casa acontecia de maneira efetiva, em conformidade com as orientações de empréstimo da instituição. Os alunos faziam a retirada de, pelo menos, um título a cada semana, sendo essa ação realizada em dias determinados para cada sala, e a devolução agendada para a semana seguinte. Acompanhando a retirada e a entrega das obras que ficaram em poder dos alunos durante uma semana, verificou-se que cerca de 85% dos alunos participaram dessa dinâmica escolar.

A rotina da troca de livros movimentava a biblioteca e garantia a presença do estudante naquele ambiente, pelo menos, uma vez a cada sete dias. Poucos alunos faziam a retirada de uma obra na biblioteca a cada 15 dias, o que até podia acontecer em virtude do

esquecimento do título no dia destinado à troca, fato observado durante a rotina escolar. Verifica-se uma imprescindível maleabilidade por parte das funcionárias, o que é essencial ao exercício da função. Os momentos de preocupação com o aluno-leitor demonstravam compromisso com os objetivos sociais e valorização humana, características apontadas por Silva (2013) como determinantes na função do bibliotecário.

Bajard (2014b) reflete sobre a característica elementar do empréstimo, de permitir a circulação do livro, propiciando o uso social do livro. De acordo com o autor, esse é um meio para a fruição e para o compartilhamento da escuta do texto. A sessão de mediação assegura uma importante prática social do livro, o que não é propiciado por acervos familiares.

Entretanto, a rotina na escola demarcava uma minguada visita despretensiosa e espontânea à biblioteca. Nesse contexto, é importante considerar a afirmação da escritora Ana Maria Machado quando menciona que a leitura está diretamente ligada à educação e que, sem ela, o indivíduo está arruinado. A pesquisa empírica permitiu compreender que a prática leitora dos alunos do ciclo de alfabetização dessa escola goiana não é diferente da maioria dos municípios brasileiros. Porém, a partir da problematização, é possível pensar em atitudes que integrem a comunidade, o poder público e as empresas privadas, no intento de reverter o posicionamento que a leitura ocupa na preferência dos brasileiros. Afinal, leitura e educação, interligadas, podem configurar práticas autossuficientes.

O próximo capítulo vai tratar da realização das oficinas literárias no ambiente escolar, momento marcado pelo contato lúdico e direcionado do leitor com os livros literários do PNBE. Nesse momento, será destacada a expressiva participação dos alunos da Escola Amigos do Livro nas variadas atividades planejadas em conjunto pela pesquisadora e as regentes do ciclo de alfabetização.

## CAPÍTULO IV

### O ACERVO DO PNBE EM OFICINAS LITERÁRIAS

*Pra 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.*

(BOJUNGA, Lygia, s/d)

As várias formas de utilização do livro são nomeadas jogo infantil. Esse material passa por diversas mutações nas mãos da criança, tornando-se objeto alheio à sua real função. O livro, enquanto matéria, angaria vários significados, gerando inúmeros sentidos figurados. “A brincadeira é assim, de uma certa forma, uma primeira interpretação do objeto-livro” (BAJARD, 2014b, p.78).

O capítulo anterior mostrou o uso do acervo do PNBE na biblioteca da Escola Amigos do Livro, bem como a circulação do objeto, o empréstimo do acervo, e o atendimento ao ciclo de alfabetização. Já este capítulo relata a experiência com oficinas literárias realizadas na escola goiana. Para a intervenção, foram planejadas 15 oficinas, sendo 9 delas específicas para cada ano do ciclo de alfabetização. Uma delas foi programada exclusivamente para o primeiro ano; outra para as salas do segundo e do terceiro ano; e ainda houve a que foi realizada separadamente nas três salas, totalizando 15 intervenções. O objetivo foi promover momentos específicos de contato dos alunos com os livros literários do PNBE, com o intuito de despertar o interesse pela leitura e ampliar o uso desse acervo no espaço escolar.

Faz-se importante registrar que os livros foram selecionados em conjunto pela pesquisadora e pelas professoras, sendo que o planejamento das regentes do segundo e do terceiro ano foi realizado na sala dos professores. Os títulos foram levados para a apreciação da regente do primeiro ano, que estava de licença médica, e interveio com sugestões na execução das oficinas da sua turma.

A intervenção envolveu a construção coletiva, com participação de professoras, funcionárias da biblioteca e pesquisadora nas atividades. O intuito era atender as questões relativas à leitura, ao uso do livro literário e, ainda, à escrita, conforme solicitado pelas professoras. A concessão deu-se em virtude da própria metodologia, que preconiza o acordo

entre os sujeitos envolvidos, embora tenha sido discutido nos dois últimos capítulos que leitura e escrita são processos distintos.

As oficinas foram divididas em blocos, agrupando características comuns, como: as que oportunizaram a leitura, priorizando desde a escolha do livro pelo aluno até a apropriação do objeto, o que tornou estimulante a compreensão do leitor; as que se assemelharam pela produção literária; e ainda um terceiro grupo, abarcando as oficinas de criação artística, nas quais a confecção de cartazes e dobraduras foi evidenciada na atividade. Nos dois últimos blocos, a pesquisadora utilizou o recurso da transmissão vocal em virtude da falta de livros literários para todos.

#### **4.1. Oficinas de leitura**

As oficinas pertencentes a esse agrupamento tiveram como característica a escolha do livro pelo aluno, de modo que, em meio à diversidade, cada um utilizava critérios que o levava a escolher uma obra específica. A escolha poderia se dar em função da cor, do tamanho, do título, da capa, do desenho ou de outros aspectos, o que constituía uma primeira leitura.

Outro aspecto das oficinas do primeiro grupo foi o encontro do leitor com o texto gráfico. Quando Bajard (2014b) defende que o ato de ler é conquistado a partir da tomada de consciência do material gráfico, há a evidência de maneiras distintas de compreensão do texto, entre a leitura em voz alta e a com a voz em repouso. A primeira pertence ao sistema de obtenção da pronúncia e de sentido, e a segunda ocorre a exemplo da área da literatura, embora outra prática, a voz viva, mediada entre texto e ouvinte, esteja próxima ao teatro (BAJARD, 2014a). Assim, ficou convencionado falar de leitura ao mencionar compreensão, e voz alta ao se referir à transmissão de texto pela voz.

Outro traço comum às oficinas de leitura foi a contação da história pelo aluno, ressaltando a importância e o prazer em socializar a história descoberta. As brincadeiras e jogos com os livros podem estimular, desde cedo, o seu uso efetivo posteriormente. No momento da oficina, era possível avaliar a leitura que a criança havia feito, pois ela imprimia a compreensão que teve da história ou de trechos da mesma, diferente de avaliar a pronúncia do texto em voz alta, como mostrado no segundo e no terceiro capítulo desta dissertação.

Bajard (2014b) argumenta que a passagem da escuta à leitura consiste em propiciar à criança formas que garantam sua autonomia. Assim, a ruptura entre a escuta e a leitura do texto deve ser identificada a fim de alcançar importantes resultados. É importante considerar

que a conquista da leitura no ciclo de alfabetização não promove o fim da escuta do texto, tampouco exaure o prazer de ouvi-lo ou a histórias e poemas, ou mesmo de assistir aos espetáculos teatrais.

#### **4.1.1. Biblioteca Itinerante Livros Mágicos**

Público-alvo: alunos do primeiro ano do ensino fundamental

Livros: verificar Quadro 09

Atividades: Leitura/interpretação/dramatização/marcador de página

Duração da oficina: 50 minutos

Percebeu-se o uso dos livros como um objeto qualquer que se instaura como recurso para as brincadeiras do faz de conta, a exemplo da epígrafe de Lygia Bojunga. O livro torna-se objeto do desejo da criança pelas suas variações quanto à forma, tamanho, consistência, cores e ilustrações. Ao desvendar os segredos existentes nas páginas do objeto, o portador desse material tem em mãos um verdadeiro instrumento de socialização, que, repassado entre os colegas, tem a capacidade de expandir o conhecimento e a cultura dos indivíduos. Assim foi observado na oficina *Biblioteca Itinerante Livros Mágicos*, que disponibilizou a troca dos livros entre os colegas. “Além de oferecer uma experiência de vida em grupo, as brincadeiras constituem uma modalidade de atribuição de significado ao objeto livro” (BAJARD, 2014b, p. 77).

Cosson (2014) entende a dramatização como uma das várias práticas de memorização. Essa estratégia foi escolhida para duas oficinas, a *Biblioteca Itinerante Livros Mágicos* e *Ler, Fantasiar e Contar*, aplicadas no segundo e terceiro ano do ensino fundamental. Essa é uma atividade caracterizada pela interação dos alunos com o texto e também entre eles próprios, que ainda é mantida nas escolas, porém, com maior incidência nos anos iniciais. Sobre a característica social da dramatização, sobretudo, por ser utilizada como um recurso contra a timidez e a baixa auto-estima, a estratégia nem sempre é tida como um recurso de leitura. Mas o fato é que “a dramatização enquanto prática de leitura requer a integração de várias linguagens artísticas e vem daí sua importância para a formação do leitor” (COSSON, 2014, p. 110).

A diversidade das brincadeiras inventadas pelas crianças no manuseio com os livros tem um papel na descoberta da função simbólica, como também na interpretação gradativa da narrativa do livro (BAJARD, 2014b). Para o autor, essa brincadeira infantil está associada à

conquista do código escrito, sendo uma maneira lúdica e prazerosa de a criança apossar-se das descobertas do mundo e, ainda, condiz com o universo literário, arraigado em uma “representação ficcional do mundo real” (BAJARD, 2014b, p. 122).

Movida pela interação proporcionada por esse tipo de atividade, a dramatização sugerida pela pesquisadora foi endossada pelas regentes. Por isso, a referida prática foi utilizada em vários momentos, nas três salas do ciclo de alfabetização.

**Quadro 09- Livros do PNBE utilizados na oficina de leitura *Biblioteca Itinerante Livros Mágicos* – primeiro ano**

<b>Livro</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano de distribuição</b>	<b>Alunos</b>
<i>Louca por Bichos</i>	Mirian Portela	PNBE 2012	AC/I/K
<i>Alice no Telhado</i>	Nelson Cruz	PNBE 2012	AB/A/S
<i>A Árvore Generosa</i>	Shel Silverstein	PNBE 2012	JM/S/MD
<i>Gato Viriato- O Pato</i>	Roger Mello	PNBE 2010	I/M/PV
<i>A Lua dentro do Coco</i>	Sérgio Capparelli	PNBE 2012	AK/D/B
<i>Isso não é Brinquedo</i>	Ilan Brenman	PNBE 2012	G/A
<i>A Árvore Maravilhosa</i>	John Kilaka	PNBE 2012	L/A

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

Uma biblioteca itinerante foi instalada no primeiro ano. Objetos como estante e carrinho de mão foram levados cheios de livros e ajudaram a compor o ambiente, que contava com bancos de praça, cercas, vasos de plantas, tapete e outros. O cenário foi montado para receber os alunos, que utilizaram os livros literários da sala para trocar por outros, trazidos da biblioteca da escola pela pesquisadora.

Atentamente e em grupo, os alunos escolheram títulos para realizarem a leitura nos cantos da sala. Nessa dinâmica, as crianças tinham contato com o livro através da escolha, da troca, do manusear e do brincar com o objeto. Os jogos ou brincadeiras, improvisados pelas crianças, já foram considerados como causadores do desvio da função literária do livro. Contudo, a rotina estabelecida por meio do contato com o material demonstrou uma forma diferenciada para melhor compreender a apropriação paulatina de seu valor representativo, lembra Bajard (2013).

Após a leitura, os grupos falaram sobre o livro que leram. O uso de fantasias era opcional nesse momento, mas todos lançaram mão desse recurso. Nessas oficinas, procurou-se enriquecer o texto com a própria situação da atividade. Segundo Bajard (2014a), o contador deve saber incrementar seu enredo com pequenas contribuições que surgem do grupo que escuta. “O enredo, nesse caso, equivale a uma arquitetura montada com expressões

preestabelecidas que deixa espaços livres para uma língua oral surgida no momento” (BAJARD, 2014a, p. 113).

A diferença entre o dizer e o contar está no fato de que o primeiro abrange a recitação, perfazendo a fidelidade ao texto construído apenas pela língua escrita; já no segundo, o texto caracteriza-se por ser reelaborado mediante contribuições da língua oral. Vale lembrar trechos em que se dá o improvisado, a pausa e outros.

O ato de contar dá maior margem à espontaneidade, uma vez que libera as mãos do livro, o olhar da leitura e as palavras do texto preestabelecido. Ao contrário quando um adulto diz uma passagem para a criança mantendo o livro entre as mãos, está explicitando a origem livresca do texto, seu tratamento pela voz e seus modos de interpretação. **Testemunhar atos de leitura é requisito para que a criança conheça a riqueza da função do livro e se torne leitor** (BAJARD, 2014a, p. 113, grifo nosso).

Justifica-se a relevante situação em que as crianças ficaram em permanente contato com leitores e livros. Assim, a rotina predispunha a criança à gradual construção do hábito de ler.

Na oficina estavam presentes 19 dos 21 alunos, que foram divididos em duplas ou trios. A formação de pequenos grupos deu-se em virtude do pouco tempo que teriam para a leitura e apresentação da história à turma. Enfrentando um pouco de dificuldade para compreender a tarefa, cada um queria retirar um livro diferente, mas a proposta era que cada trio ou dupla escolhesse um único título para ser lido. Os livros selecionados para a oficina ficavam nas prateleiras da biblioteca não alcançadas por esse público.

A participação da turma foi ativa e a maioria dos alunos demonstrou interesse pela leitura. Alguns escolheram textos longos e sem gravuras, mesmo assim, conseguiram contar trechos do livro. Os mais calados tiveram dificuldades na narração, mas instigados com perguntas, demonstraram conhecimento sobre a obra. Os alunos desenharam a história lida, confeccionando marcadores de página.

**Fotografia 01- Momento da troca de livros**

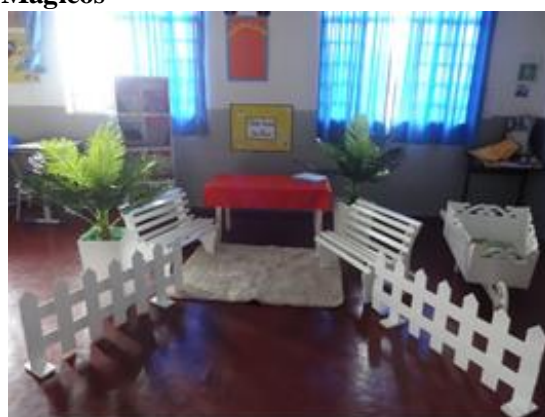
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 02- Grupo em momento de leitura**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 03-Apresentação da história lida**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 04-Biblioteca Itinerante Livros Mágicos**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

#### **4.1.2. Ler, fantasiar e contar**

Público-alvo: alunos do segundo e terceiro ano do ensino fundamental

Livros do segundo ano: verificar Quadro 10

Livros do terceiro ano: verificar Quadro 11

Atividades: leitura/interpretação/dramatização/fantochê

Duração da oficina: 50 minutos

Nesta oficina, os alunos também contaram a história ou trechos dela após a leitura, sendo possível inferir sobre o que compreenderam da obra lida. A atividade inicial partiu da dança das cadeiras, jogo em que as crianças devem se sentar assim que a música é interrompida. O integrante que ficava sem o lugar saía da brincadeira, levando consigo um

colega. Juntos, eles escolhiam um livro no carrinho de mão e procuravam um cantinho da sala para realizarem a leitura. Os dois últimos escolheram o tipo de apresentação, entre teatro de fantoche e o uso de fantasias.

Enquanto liam, os alunos observavam o varal de vestimentas<sup>74</sup>, associando as roupas aos personagens que poderiam interpretar. Os demais alunos participaram de sorteio para definir o tipo de exibição. Após o período de 20 minutos destinado para a leitura e elaboração da cena do livro, foi orientado que eles não contassem o final da história, a fim de que a curiosidade levasse os demais colegas à procura dos livros na biblioteca.

A contação de histórias ou reconto caracteriza-se por ser uma maneira de narrar utilizando a voz. Dessa forma, a prática pertence ao universo da oralidade e consiste em uma fonte rica da língua, pois propõe uma articulação complexa, profunda, dificilmente declarada na linguagem diária. O contador tem a necessidade de “construir com a língua a totalidade da situação ficcional, ausente da comunicação” (BAJARD, 2014b, p. 28).

O quadro abaixo mostra a seleção de livros do PNBE escolhidos pelos alunos da oficina.

#### 4.1.2.1. Realização da oficina no segundo ano

**Quadro 10- Livros do PNBE utilizados na oficina de leitura: Ler, fantasiar e contar - segundo ano**

Livro	Autor	Ano/Distribuição	Grupo
<i>Trem de Alagoas</i>	Ascenso Ferreira	PNBE 2012	MC/L/LY
<i>Juvenal e o Dragão</i>	Rosinha	PNBE 2012	P/LF/PA
<i>Dez casas e um poste que Pedro fez</i>	Hermes-Bernardi Jr.	PNBE 2012	G/MJ/D
<i>Fardo de Carinho (A Festa de Gabriela)</i>	Roseana Murray	PNBE 2010	M/A/V
<i>Pula Gato</i>	Marilda Castanha	PNBE 2010	ME/IK/M
<i>A menina que espiava para dentro</i>	Ana Maria Machado	PNBE 2012	A/L/AL

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os alunos participaram da dança das cadeiras, demonstrando contentamento ao escolherem os livros no carrinho. As alunas M, ME e IK ficaram mais interessadas nas fantasias do que na leitura. Os grupos articularam-se de maneira que cada um lia um trecho do livro. Ao perceber o uso dessa tática pelos alunos, a atividade foi interrompida, sendo explicado o sentido da atividade, que consistia em fazer com que todos lessem a história para

<sup>74</sup> Acervo pessoal da pesquisadora.

então recontá-la. Se a leitura fosse fracionada, eles não saberiam complementar a fala do colega.

Os alunos tiveram um pouco de dificuldade em recontar a obra, pois era a primeira vez que tinham a leitura seguida de contação da história como atividade programada e dirigida. Ao perceber a dificuldade em narrar, a pesquisadora instigou os alunos com perguntas sobre a história. Pequenas interferências ajudaram as crianças a lembrarem fatos importantes. Os apontamentos sobre os livros eram curtos, quase sempre resumidos em três ou quatro frases.

Bajard (2014a) ressalta que no dizer não é possível verificar a indecisão, comum ao texto oral, quando se constata a ausência do final da frase, posteriormente retomada. Com um vocabulário diversificado, sintaxe mais elaborada, a organização textual não depende tanto da enunciação como no texto oral. Fato interessante aconteceu no grupo de MJ, que começou contando a história. Ao dar continuidade, G, talvez indecisa, emudeceu, mas a colega D continuou e fez a turma ficar concentrada. A aluna inventava, porém, passava tanta segurança que parecia acreditar na própria narração. Para Cosson (2014), os diálogos das personagens podem ser memorizados da história que foi lida ou até criados pelos próprios alunos a partir de uma dada situação. Assim, a professora constatou a invenção de determinada cena pela aluna, podendo ser comum a criação a partir de gestos, figurinos e cenários, culminando sua própria interpretação do texto lido.

No livro *Dez Casas e um Poste que Pedro fez*, o autor misturava cantigas, poemas e brincadeiras da infância nas casas construídas pelo pedreiro Pedro, com inspiração na antiga coleção *Mundo da Criança*, construindo e reconstruindo sonhos em nove casas coloridas e habitadas por seres atrapalhados. Assim, o grupo de D vestiu fantasias para contar que:

*O macaco soltou um pum, tinha que usar cinto no rabo dele porque ele acordava de manhã e balançava o rabo. A moça queria alugar um quarto. O macaco sai do quarto e a moça fica. Lá tá fedendo. Também tinha uma perereca, na casa roxa (G, MJ e D, segundo ano, 2014).*

Os trechos do livro *Dez casa e um poste que Pedro fez* (PNBE/2012), no qual os alunos inspiraram-se para contar, foi o seguinte:

[...] Esta é a casa rosa que Pedro fez,  
onde mora um macaco listrado.  
Ele usa pijama poá  
e um sininho amarrado no rabo.  
À noite, come feijão  
misturado com queijo tipo parmesão  
tem pesadelo,  
acorda assustado,  
soltando pum pra todo lado.

Aviso: o banheiro está trancado!

[...] Esta é a casa roxa que Pedro fez,  
onde mora uma perereca.  
Ana Cleta Roda  
roda pela rua de bicicleta.  
Ela diz adeus e vai simhora  
com a Isbela na garupa.  
No caminho,  
diz um verso bem bonito  
em troca de um pedaço de fruta.  
Hum, aí tem truta!

(BERNARDI JR., Hermes, 2010, s/p)

O grupo de IK articulou fatos e personagens, e falou com clareza. Mas, de repente, esqueceram o final, o que não foi problema, pois convidaram os colegas para lerem o livro e descobrirem a história.

Já o grupo de AL somente conseguiu recontar a história do livro com a arguição da pesquisadora. Porém, as intervenções aconteceram em clima de descontração para estimular a memória dos participantes. Para apresentar o livro *Juvenal e o Dragão*, o grupo caracterizou-se de heróis e apresentou:

*No reino, o dragão atacava mais uma vez, o dragão estava furioso. O Juvenal atacou o dragão e arrancou dois dentes dele. O rei falava para a princesa mentir que o cocheiro matou o dragão e ela mente. O rei fala para a princesa casar com o cocheiro e aí ela reza para Juvenal aparecer e casar com ele. O cocheiro foi preso por matar o dragão. Queria fazer a princesa mentir, porque queria casar com ela (P, LF, PA, segundo ano, 2014).*

Na história, o cocheiro, para se casar com a princesa, manda ela mentir que ele havia matado o dragão. O rei acreditou que a filha foi salva pelo cocheiro, mas, na verdade, quem matou o dragão foi Juvenal. A princesa rezou para Juvenal chegar e salvá-la. O herói invadiu o palácio, lutou contra os soldados, e contou que salvou a princesa do sacrifício, matando o dragão, mostrando, como prova, os dois dentes do animal. A princesa, que estava sendo obrigada a mentir, confirmou a versão ao rei. Desmascarado, o cocheiro foi condenado à morte. Juvenal e a princesa casaram-se e foram felizes para sempre.

O grupo entendeu a história do livro, bem como narrou com firmeza e segurança a sequência dos fatos. Na hora do relato, fizeram-se entender pelos colegas, despertando o interesse e a atenção da turma. O aluno P recontou todo o enredo do livro com muita habilidade e precisão. PA apenas começou a falar quando foi questionado pela pesquisadora sobre o livro, mas L não falou em momento algum. A confusão a respeito de quem fez a princesa mentir pode ter sido em função da falta de tempo para relerem a história; muita informação para pouco tempo de compreensão; ou por esse fato não ter sido considerado

relevante o suficiente para o desfecho da trama. Foi percebido que o grupo narrava com riqueza de detalhes, silenciando a turma.

O grupo que escolheu o livro *O Menino que Espiava pra Dentro* apresentou a história da seguinte maneira:

*O menino gostava muito de espiar, espiava tudo o que via pela frente, espiava debaixo da mesa da sala de jantar e na cama dos pais, espiava enquanto eles dormiam. Foi no espaço espionar quando encontrou um E.T. e fez amizade com ele* (A, L, AL, segundo ano, 2014).

O enredo trata de um menino chamado Lucas, que prestava muita atenção em tudo que acontecia a sua volta. Ele tinha o costume de olhar pra dentro, porque dentro dele moravam mundos diferentes, animados e coloridos, sempre com aventuras, mistérios, perigos e Tatá, companheiro de muitas dessas viagens.

Algumas crianças demonstraram maior sensibilidade ao apresentarem o enredo lido, por isso, a importância de se estimular a participação delas e, principalmente, de valorizar sua atuação na execução das propostas. O reconhecimento pode ser um dos maiores estímulos recebidos após o esforço de contar, encenar ou escrever sobre uma obra lida.

**Fotografia 05- Dança das cadeiras**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 06- Teatro de fantoches**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

Fotografia 07- Leitura em grupo



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

Fotografia 08- Apresentação do livro



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

#### 4.1.2.2. Realização da oficina no terceiro ano<sup>75</sup>

**Quadro 11- Livros do PNBE utilizados na oficina de leitura: Ler, fantasiar e contar - terceiro ano**

Livro	Autor	Ano/Distribuição	Dupla/Trio
<i>Cabelo Doido</i>	Neil Gaiman	PNBE 2012	FA e P
<i>Muli</i>	Lúcia Hisatsuk	PNBE 2012	Y e A
<i>História de bichos brasileiros- Folclore brasileiro</i>	Vera do Val	PNBE 2012	F e V
<i>Bichos que existem e bichos que não existem</i>	Arthur Nestrovsk	PNBE 2005	L/M/K
<i>Cadeira de Balanço</i>	Vanessa Campos Rocha	PNBE 2005	Y/G/PH
<i>Isso não é Brinquedo</i>	Ilan Brenmam	PNBE 2012	AG e AL
<i>A procura de Maru</i>	Kumiko Yamamoto	PNBE 2012	MS e A
<i>Estrelas e Planeta</i>	Pierre Winters	PNBE 2012/2013/2014	S/V/G

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A surpresa começou quando a turma entrou na sala de aula e se deparou com várias fantasias. A dança das cadeiras deu início às atividades. Na escolha dos livros, cada dupla entrava em acordo e optava por um único título, escolhendo um cantinho da sala para fazer a leitura. No momento de apresentar a história, a turma do terceiro, assim como a do segundo ano, passou pelo sorteio que a dividiu em apresentações com fantoches e encenações usando as fantasias. Houve entrosamento e respeito, tanto para assistir quanto para apresentar a obra. Os alunos foram comunicativos e surpreenderam até mesmo a regente.

Para apresentar a história do livro *Estrelas e Planeta*, o grupo de S, que foi vencedor na dança das cadeiras, optou pelo teatro de fantoches. Cada integrante dava vida a

<sup>75</sup> Faltou apenas um aluno nesta oficina.

personagens como: menino, rato, gato e pato, escolhidos para compor qualquer encenação, já que muitos livros tratavam de animais, tema apreciado pelos alunos. Eles então teriam que encaixar os personagens à história do texto, brincando com a improvisação. Durante a apresentação, eles transmitiram a ideia de que:

*O menino brincava com a menina enquanto o gato e o rato ficavam olhando. Vinte anos depois, eles se casaram, tiveram três filhos e viveram felizes para sempre* (S, V, G, terceiro ano, 2014).

*Procurando Maru* foi encenado com peças de fantasia. Uma das alunas representou *Maru*, que era um cachorro perdido. O dono procurava por ele. Durante a peça, os personagens disseram:

*O dono do cachorro tinha um nome estranho e engraçado. Na verdade o cachorro estava em casa dormindo e no momento em que o menino entrou no banheiro, o cachorro pulou na banheira* (MS, A, terceiro ano, 2014).

O livro *Cadeira de Balanço* foi encenado pelo grupo, que começou contando que:

*Havia uma cadeira e a mãe de um bebê balançando nela, só que a cadeira de balanço terminava triste porque ela queria mesmo era ser dourada* (Y, G, PH, terceiro ano, 2014).

A história desse livro traz a indecisão da cadeira de balanço, que sempre indo e voltando, mas que, se fosse decidida, iria perder o balanço. Sendo assim, é vermelha, mas queria ser dourada. Queria ser maior, mas acha que poderia ser pior. Poderia ser mais apressada, poderia ser menor, numa indecisão própria do vaivém. Mesmo com a dificuldade em demonstrar as rimas trazidas na história, os alunos conseguiram transmitir o sentido do texto.

*Muli* foi encenado por duas alunas fantasiadas, sendo que uma era *Muli*, o monstro, e a outra representava a mãe de *Muli*. Elas contaram que:

*O livro era de um monstro que ao invés de assustar, gostava mesmo era de dar cambalhotas e piruetas. Com o tempo, nasceu uma flor na barriga de Muli* (Y, A, terceiro ano, 2014).

Durante o teatro, a aluna que estava vestida de preto e com capa atirava-se ao chão, rolava de um lado para o outro, fazendo peripécias entre saltos e pinotes. Chamava a atenção o empenho com que encarnou o monstro saltitante, merecendo o reconhecimento dos colegas.

*Bichos que existem e bichos que não existem* também foi interpretado por meio de fantasias, sendo escolhida a história sobre o vírus. O interessante nessa apresentação é que o texto era curto e de conteúdo paradidático. Contudo, as alunas criaram uma situação na qual o vírus era contraído por alguns profissionais. Uma fazendeira pegava um vírus e a morte a levava. Na sequência, outra integrante do grupo, uma bailarina, ao ser atacada pelo vírus,

dançava de um modo frenético. E, por fim, outra componente do grupo dava vida a uma doce princesa, que, ao entrar em contato com o repugnante vírus, calou-se para sempre.

O trecho do bicho vírus foi extraído do livro *Bichos que Existem e Bichos que não Existem* (PNBE/2005):

O vírus é o menor bicho que existe.  
 Cabem mais de 5000 vírus num fio de cabelo!  
 Para viver, ele precisa morar noutro bicho.  
 Por exemplo: você.  
 Como é que a gente sabe que existe vírus?  
 Porque dá gripe, sarampo, caxumba, escarlatina.  
 Vírus de computador não é um bicho.  
 Foi a gente mesmo que inventou.

(NESTROVSKI, Arthur, 2005, s/p)

O que pode ser percebido com o trecho desse livro é que seu conteúdo traz características de paradidático. Livros de conteúdo curricular podem ser notados em meio às obras literárias do acervo do PNBE, sendo esse título distribuído ainda no início do programa, o que leva ao questionamento sobre os critérios de seleção dos acervos nos primeiros anos.

#### Fotografia 09- Leitura em grupo



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

#### Fotografia 10- Encenação da história



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 11- Encenação da história**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 12 – Personagem do fantoche**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

### 4.1.3. Tenda de leitura

Público-alvo: alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental

Livros primeiro ano: verificar Quadro 12

Livros segundo ano: verificar Quadro 13

Livros terceiro ano: verificar Quadro 14

Atividade: leitura/interpretação/contação da história

Duração da oficina: 60 minutos

Cosson (2014) chama a atenção para a diferença entre leitura em voz alta e contação de história, explicando que a primeira dispensa a encenação ou a tem como um complemento, ao passo que contar a história demanda que o leitor entregue-se ao texto. Assim, ao contar uma história que foi memorizada justamente com a finalidade de ser contada, o texto adquire sentido único, dado por aquele leitor. O autor compara o leitor ao pianista que imprime sua marca em uma peça teatral.

As palavras são conhecidas, mas o som delas nos ouvidos não é o mesmo. Daí a importância de que a contação de histórias não seja uma atividade apenas do professor, mas também dos alunos, que devem aprender como realizar essa entrega de si ao texto, bem como dominar o mesmo (COSSON, 2014). É pertinente salientar que esse aprendizado advém da experiência em ler e contar a história lida, a fim de que essa prática possa provocar a entrega do leitor ao texto, constituindo a assimilação e a compreensão da narrativa, imprescindível para o fortalecimento da experiência literária que culmine na escolarização relevante de obras literárias.

A oficina *Tenda de Leitura*<sup>76</sup> iniciou-se na biblioteca com a transmissão vocal do livro *O Tamanho do Meu Sonho* – PNBE/2012 para os alunos do ciclo de alfabetização, separadamente. Depois dessa fase, foi pedido que os alunos fechassem os olhos, até que fossem chamados para passarem pelo túnel<sup>77</sup>, que dava acesso a uma “caixa” – sala ao lado da biblioteca – toda revestida de painéis coloridos, pintados com temas de personagens infantis.

Os alunos ficaram envolvidos com o cenário. Foi utilizada uma estrutura formada com 8 barras de ferro e 4 suportes, interligadas com braçadeiras, e revestidas com painéis, fazendo as paredes da “caixa”, o que remetia ao cenário das histórias dos livros infantis. A transformação da sala teve como objetivo fazer com que os alunos tivessem contato com a fantasia. Saraiva (2001) enfatiza que a leitura constitui fonte de prazer, ao passo que atende às necessidades de ludismo e de informação da criança. “Por meio da leitura, o aluno satisfaz essas necessidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, advinda das diferentes mensagens e indagações que os textos suscitam” (SARAIVA, 2001, p. 12).

Ao chegarem dentro da “caixa” – idealizada a partir da história de *Alice no país das Maravilhas*, em que a menina está no jardim com a irmã, e, ao seguir um coelho, cai no buraco que dá acesso ao reino encantado – os alunos, admirados, observaram o cenário. Então, leram a história em quadrinhos de Chico Bento, reproduzida em um dos painéis, e o conto *Óculos Mágicos*, de Moacyr Sciliar (PNBE/2010), também reproduzido em uma das paredes da caixa, ambos encomendados para a realização da oficina *Tenda de Leitura*<sup>78</sup>.

A história proferida na biblioteca foi iniciada e terminada lá mesmo, para não correr o risco dos alunos dispersarem-se ao passarem pelo túnel. Essa foi uma das adaptações no momento da realização da oficina<sup>79</sup>. A professora pediu que os alunos fechassem os olhos – passaporte para o túnel que dava acesso à tenda – e, nesse momento, percebeu-se a ansiedade para que fossem chamados.

A atividade foi explicada depois que os alunos observaram o ambiente. Três cestas com livros foram distribuídas no ambiente. Foram formados grupos de quatro alunos para, depois da leitura, contarem a história aos colegas, por meio de uma brincadeira de roda. Foi

---

<sup>76</sup> A oficina *Tenda de Leitura* foi realizada em uma quinta-feira, dia em que apenas Lygia estaria à tarde. Entretanto, Ana Maria, convidada a participar, trocou seu dia de trabalho para acompanhar a realização dessa oficina nas 3 turmas. Apesar de ser o dia em que Lygia estaria na biblioteca, a mesma não permaneceu na sala.

<sup>77</sup> O brinquedo em vinil pertence à escola.

<sup>78</sup> Os demais painéis foram selecionados e locados a partir de personagens que encantavam as crianças e que estavam presentes nas histórias lidas no decorrer do contato da pesquisadora com os alunos, como dinossauros, princesas e histórias rurais.

<sup>79</sup> A oficina *Tenda de Leitura* contou com a presença de todos os alunos das 3 salas do ciclo de alfabetização.

proposto que cada grupo, ao se apresentar, fizesse um círculo menor no centro da roda, formada pelos demais alunos. O grupo tinha que passar uma caixinha de mão em mão, enquanto a música estivesse tocando, como na brincadeira da “batata-quente”. Ao parar a música, o aluno que estava segurando a caixinha contava a história lida para os colegas, podendo receber a ajuda do grupo. Mesmo que o livro não tivesse sido lido até o final, a proposta era a de que contassem o que leram, despertando o interesse dos colegas pelo final da história, levando-os à procura do título na biblioteca. Todos tiveram a oportunidade de contar o texto nessa oficina. No final, os alunos retornaram pelo túnel para não perderem o encantamento da atividade.

#### 4.1.3.1. Realização da oficina no primeiro ano

**Quadro 12- Livros do PNBE escolhidos para oficina *Tenda de Leitura* - primeiro ano**

<b>Livro</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano/Distribuição</b>	<b>Grupo</b>
<i>Puratig- O Remo Sagrado e outros contos</i>	Moacyr Scliar e outros	PNBE 2003- Literatura em minha casa- Conto	KE/M/L/D
<i>A Poesia dos Bichos</i>	Luiz Lorenzo Rivera (org.)	PNBE 2012- Literatura em minha casa- Poesia	JM/S/AK/P
<i>A Bailarina e outros poemas</i>	Carlos Drummond de Andrade e outros	Biblioteca da Escola- 2001	I/MD/A/D/A
<i>Contos de Estimação</i>	Roseana Murray	PNBE 2002- Literatura em minha casa- Conto	AB/B/I/S
<i>História de Aladim e a Lâmpada Maravilhosa</i>	Sylvia Orthof e outros/ Apresentação- Marisa Lajolo	PNBE 2002- Literatura em minha casa/ texto de Tradição Popular	AC/G/A/M

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para Bajard (2014b), oferecer material gráfico para leitura à criança já alfabetizada é propiciar momentos de inserção ao letramento. Tanto as narrativas escutadas, como é o caso do reconto, que remete ao mundo da oralidade, como as narrativas que principiam do texto do livro, constituindo o universo da língua escrita, assumem importante papel na educação. A primeira delas enriquece a cultura e o imaginário da criança, bem como influencia de maneira positiva na comunicação oral. Já a segunda apresenta-se pela aprendizagem da língua escrita, propiciando a alfabetização. Outra distinção é feita pela classificação das narrativas em função dos órgãos do sentido. “O ouvido é solicitado pela escuta do texto, enquanto a leitura e a interpretação das imagens solicitam o olhar. A leitura requer uma alfabetização, ao passo que escuta e imagem prescindem de longa aprendizagem por parte do iniciante” (BAJARD, 2014, p. 41).

O pesquisador avalia que, perante as transformações ocorridas com a apresentação cada vez mais precoce das crianças aos livros de literatura infantil, o professor deixa de ser a principal figura na atividade de iniciar o aluno no mundo da escrita. Essa constatação desencadeia “transformações na abordagem da alfabetização” (BAJARD 2014b, p. 41).

Há que se destacar a figura de outros educadores, como os membros da família, os vizinhos ou qualquer pessoa que se encarregue de iniciar a criança no mundo letrado. Se a criança inicia a vida escolar com certo conhecimento, é preciso considerar sua experiência para retomá-lo a partir do que já foi inculcado nela. Os mediadores que introduzem a criança no universo literário são nomeados por Bajard (2014b) como padrinhos da escrita, os quais têm a função não de alfabetizar, mas de popularizar a cultura do livro, ainda restrita às camadas menos favorecidas.

Por ser desenvolvida em dois ambientes, proporcionando ludicidade e despertando a curiosidade dos alunos, o interesse nessa oficina foi especial. A empolgação com o cenário era tanta que eles tiveram pouca concentração. M disse que não queria mais sair daquele sonho. Houve interesse de todos e, no final, eles não queriam voltar para a sala de aula.

### **Contando o livro: com a palavra os alunos do primeiro ano**

#### **Grupo 1**

Na brincadeira da caixinha, o grupo escolheu a obra *Puratig – O Remo Sagrado*. O grupo teve dificuldades de compreensão do conto homônimo ao livro. O texto era complexo, com palavras difíceis e pouquíssima ilustração, o que, provavelmente, fez com que deixasse de ser atrativo para o grupo. Então, foi sugerido que escolhessem outro conto ou livro. O grupo trocou pelo título *Nós, o Pistoleiro, não devemos ter piedade*. A obra fez parte da distribuição do PNBE/2003, *Literatura em minha casa*, e trazia a indicação para a quarta série. Na hora de contar para a turma, foi dito que:

*Existia um pistoleiro que bebia uísque e um mexicano invocado, que era o gringo, era escandaloso. Teve uma briga entre os dois e depois um duelo, que acabou na morte de um, não sei o qual (KE, M, L, D, primeiro ano, 2014).*

Esse conto era pequeno e condizia com o tempo que os alunos tinham para fazer a leitura. Entretanto, os elementos da história não foram suficientemente explorados pelo grupo, que tratou de contar à classe a síntese da obra.

## Grupo 2

O grupo optou pelo livro *A Poesia dos Bichos*, título pertencente à distribuição do PNBE/2002 – *Literatura em minha casa*, e escolheu especificamente a poesia *Festa no Brejo*. A mesma poesia também foi escolhida pelos alunos do terceiro ano. Os grupos fizeram as seguintes descrições:

*O sapo coaxa, coaxa, coaxa; e pula, come mosca, lagartixa. Tinha uma festa no brejo, o sapo fez coaxa, estão danados.* (JM, S, AK e P, primeiro ano, 2014).

*O sapo coaxa toda a hora. Uma lua gorda iluminava o lago. O sapo coaxa* (AL, K, L e M, terceiro ano, 2014).

Antes de iniciar, a aluna S, do primeiro ano, fez a seguinte exclamação: “Quero ficar aqui para sempre”. A descrição partiu da poesia de Carlos Drummond de Andrade, extraída do livro *A Poesia dos Bichos*:

Festa no Brejo  
A saparia desesperada  
coaxa coaxa coaxa.  
O brejo vibra que nem caixa  
de guerra. Os sapos estão danados.

A lua gorda apareceu  
e clareou o brejo todo  
Até a lua sabe o coro  
da saparia desesperada

A saparia toda de Minas  
coaxa no brejo humilde.  
Hoje tem festa no brejo!

(MELLO, Thiago, 2002, p. 11)

Os dois grupos apontaram a parte do texto em que há repetição, tendo ambos enfatizado o coaxar como uma condição dos sapos. O grupo do primeiro ano utilizou informações já assimiladas quanto aos hábitos do anfíbio para comentar o texto lido, como o fato de pularem, além de comerem moscas e lagartixas. A possibilidade de evasão da história poderia ter sido maior e mais complexa, porém, o primeiro ano ainda iniciava a leitura de mundo. O comentário do terceiro foi apenas superficial, mesmo com um pouco mais de conhecimento.

Percebe-se que a turma do primeiro ano estava inserida no processo de desenvolvimento da prática leitora, enquanto que os alunos do terceiro, mesmo detendo um pouco mais de informações do que as outras duas salas, não ousou ir além do conhecimento

trivial sobre os hábitos dos sapos. Eram esperadas, portanto, inferências um pouco mais elaboradas sobre a leitura que realizaram.

### Grupo 3

*A Bailarina e outros poemas*, de Roseana Murray, pertence à coleção *Literatura em minha casa*, trazendo o selo *Biblioteca da Escola*. Os alunos optaram pela poesia *A Bailarina*.

A Bailarina,  
como frágil lamparina,  
como pequeno colar,  
faz do ar a sua casa, sua estrada pontilhada  
de água.

Entre uma estrela e outra  
a bailarina descansa  
Ali onde os humanos  
não podem ir,  
só os loucos, os loucos  
e os que sabem  
que com um desejo  
se constrói um planeta.

(MURRAY, Roseana, 2001, p. 14)

Com relação ao que leu, o grupo comentou que:

*O livro fala de uma bailarina frágil, que dançava, dançava pelas águas e descansava nas estrelas. Sempre dança, já era tamanho adolescente (I, MD, A, D e A, primeiro ano, 2104).*

A apresentação possibilitou constatar que o grupo inspirou-se em uma dança sob as águas, com direito ao repouso em outra dimensão, nas estrelas. Talvez, por fazerem a relação da fragilidade da bailarina com a infância, tenham concluído que a construção do planeta seria possível, pois seria uma adolescente, uma fase em que é possível permitir novas experiências, até mesmo a construção de um planeta. Parece que os alunos percebiam a adolescência como uma fase mais autônoma do que a infância. Os loucos habitavam aquele mundo, porque a eles tudo seria facilmente justificável.

### Grupo 4

*Mudanças no galinheiro, mudam as coisas por inteiro*, de Sylvia Orthof, foi o conto escolhido pelo grupo e compõe o livro *Contos de Estimação (PNBE/2002) – Literatura em minha casa*. Os alunos relataram aos colegas o seguinte:

*Essa história fala do sol e da lua, eles brigam porque o sol está gripado, com febre e não pode trabalhar, a lua trabalhou muito e o sol podia visitar a casa dela (AB, B, I e S, primeiro ano, 2014).*

## **Grupo 5**

*História de Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*, de Patativa do Assaré, compõe o acervo do PNBE/2002. É um texto classificado como de tradição popular, tendo sido recontado da seguinte forma:

*Na cidade rica, vivia uma jovem pobre menina que tinha um filho, nasceu e chamava Aladim. Quando Aladim nasceu, muitos foram visitar, tinha um colchão, frango e geladeira. Foi buscar uma lâmpada maravilhosa com gênio (AC, G, A e M, primeiro ano, 2014).*

Os alunos traziam poucas informações das histórias que liam. O tempo para a leitura não foi ideal em virtude do cumprimento dos horários. Essa oficina teve a duração de 60 minutos para cada sala. Percebeu-se, ainda, a criatividade quando, para atrair a atenção dos colegas, os alunos recorriam à imaginação, fantasiando parte da história. Eles tiveram dificuldades de concentração e de escolher o livro. A obra não trazia muitas imagens, sendo que alguns alunos fizeram essa observação, o que, provavelmente, diminuiu a atração dos alunos pelo texto. Acreditou-se que oferecer uma grande quantidade de livros literários aos alunos faria com que a turma escolhesse qualquer gênero, formato ou volume. Enfim, houve a intenção clara de permitir que fizessem a escolha, cada um a seu modo, e esse foi o risco assumido pela pesquisadora ao disponibilizar diferentes livros de diferentes edições do PNBE.

O aluno JM, do primeiro ano, disse que adorou participar da oficina de leitura, mas revelou ter sido um pouco chato, porque teve que ficar lendo, demonstrando que queria brincar na tenda. Ele também revelou que, no dia anterior, na oficina da Biblioteca Itinerante Livros Mágicos, seus colegas gostaram tanto que AC ficou lendo um livro durante o recreio, o que nunca tinha acontecido. Disse, ainda, que no aniversário dela, quer presenteá-la com um livro, o que demonstra um resultado positivo alcançado com as oficinas.

**Fotografia 13- Audição de história**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 14- Grupo conta o livro**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 15- Grupo conta o livro**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 16- Saída pelo túnel**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

#### 4.1.3.2. Realização da oficina no segundo ano

**Quadro 13- Livros do PNBE utilizados na oficina *Tenda de Leitura* - segundo ano**

Livro	Autor	Ano/Distribuição	Grupo
<i>Nossos Poetas Clássicos</i>	Vânia Maria Rezende (org.)	PNBE 2003- Literatura em minha casa- 4ª série/ Antologia- Poesia	M/L/D/M/MJ
<i>Baile do Menino Deus</i>	Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima. Organizadora- Ruth Rocha	PNBE 2003- Literatura em minha casa- 4ª série/ Peça Teatral	MC/A/L/L
<i>Ali Babá e os Quarenta Ladrões</i>	Antoine Galland/ Adaptação de Luc Lefort/ Tradução- Ruth Salles	PNBE 2002- Clássico universal	P/A/G/LF/JP
<i>O Máscara de Ferro</i>	Alexandre Dumas. Adaptação- Carlos Heitor Cony/Apresentação de Mariza Lajolo	PNBE 2002- Literatura em minha casa- Clássico Universal	IK/V/ME/AL

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Os alunos interessaram-se desde o primeiro instante em que pisaram na biblioteca e foram convidados a se sentarem no tapete a fim de ouvirem uma história. Ao mudarem de ambiente, a expressão deles foi de espanto, surpresa e felicidade. Eva mencionou que todos ficaram admirados com o ambiente e citou o aluno A, que reconheceu a história do Chico Bento, retratada no painel. A professora disse que parou para ver a turma lendo a história em quadrinhos e o conto.

Os alunos queriam escolher seus grupos, mas era preciso misturar os que tinham mais facilidade para ler e os que ainda apresentavam dificuldades. Resolvido esse empasse, era hora de escolher os livros da cesta para leitura, e, depois, transmitir à turma o que leram. Para os alunos, o momento, as histórias dos livros, o cenário, a participação, tudo era atrativo, de modo que eles demonstraram empolgação e curiosidade.

O texto sonoro, mais elaborado, distingue-se do reconto, que é mais coloquial. Assim, a própria comunidade infantil estabelece, de acordo com Bajard (2014b), nomear o primeiro como *história do livro*, e o segundo como *história da boca*, para que o mediador escolha a sua performance. Considerado pertinente o uso dos termos, o autor defende que houve o preenchimento de um vazio terminológico na área da linguística. “A história de boca corresponde à narrativa oral, a história do livro ao nosso conceito de transmissão vocal. O uso de tais termos marca um avanço relevante no conhecimento do funcionamento da língua escrita” (BAJARD, 2014b, p. 87).

A escuta de textos pode levar a criança a querer aprender a ler ou repudiar esse aprendizado. Em função dessas duas possibilidades, Bajard (2014b) questiona as propostas de redução do analfabetismo com base em mudanças localizadas e generalizadas. Exemplifica isso com o caso de projetos que visam à alfabetização de jovens e adultos em seis meses, valendo-se de uma técnica, quando o mais viável, para ele, seria educá-los à cultura escrita, o que demandaria tempo superior ao estipulado com esse projeto. Se os métodos ativos destacam o aprender fazendo, “a substituição do tratamento visual do texto por uma compreensão auditiva constituiria uma abordagem questionável” (BAJARD, 2014b, p.100).

É preciso levar em consideração o contexto de apropriação da literatura na infância, sendo que as crianças escutam muitas histórias antes mesmo do contato com os textos gráficos, usufruindo a literatura anteriormente ao domínio do código escrito. Essa nova situação vem sendo analisada por pesquisadores em função da escuta do texto estar acontecendo fora do contexto escolar. A crítica é feita em razão da distorção em considerar leitura as duas modalidades de recepção do texto, pelos ouvidos e pelos olhos. Bajard (2014b) explica que ambas as formas constituem processos de compreensão, porém, cada uma trabalha em determinada matéria linguística, sonora ou gráfica, com exigências cognitivas diferenciadas.

## **Contando o livro: com a palavra os alunos do segundo ano**

### **Grupo 1**

Os alunos selecionaram *Nossos Poetas Clássicos* (PNBE/2003) – *Literatura em minha casa* – quarta série. O grupo disse que *o livro fala de poesias e é bom* e escolheu uma delas, *Meio Dia*, de Olavo Bilac.

*O agricultor enxuga o suor e a mulher joga milho para as galinhas, o sol é de rachar* (M, L, D, M e MJ, segundo ano, 2014).

### **Grupo 2**

O livro apontado pelos componentes do grupo é *Baile do Menino Deus*, de Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima (PNBE/2003) – *Literatura em minha casa* – quarta série – Peça teatral. A história conta a preparação de uma festa de natal.

*Deus girou a terra, Jesus realizou o desejo de uma criança- era dia de natal* (MC, A, L e L, segundo ano, 2014).

### Grupo 3

*Ali Babá e os quarenta ladrões*, clássico da literatura universal, adaptação de Luc Lefort a partir da tradução de Antoine Galland, da coleção *Literatura em minha casa* (PNBE/2002), foi apresentado da seguinte forma:

*Ali Babá achou uma roda e contou quantos ladrões tinha. O chefe dos ladrões falou uma palavra mágica, perto de uma árvore: Abre-te Sésamo e então, a rocha abria e todos entravam. Lá tinha muito dinheiro e eles ficaram ricos* (P, A, G, LF e JP, segundo ano, 2014).

### Grupo 4

O grupo optou pelo título *O Máscara de Ferro*, clássico universal da coleção *Literatura em minha casa*, de Alexandre Dumas (PNBE/2002). Os integrantes do grupo tiveram dificuldades para lembrar a história, e falaram apenas que:

[...] *tinha um homem que tinha uma máscara de ferro, não queria mostrar o rosto* (IK, V, ME e AL, segundo ano, 2014).

Embora essa turma tenha demonstrado mais empolgação com a atividade do que o primeiro ano, foi percebido que a leitura dos livros do grupo 3 e do grupo 4 era um pouco mais complexa, o que pode ter dificultado a execução da proposta, em razão do pouco tempo destinado à oficina.

Mais importante do que contar o final da história, era provocar a imaginação dos colegas sobre os possíveis desfechos, despertando-lhes o interesse em buscar a história completa. Mesmo assim, a percepção foi a de que os grupos conseguiram transmitir uma mensagem, mesmo que de maneira extremamente resumida. Havia fidelidade a algumas histórias, como nos clássicos da literatura. Entretanto, é preciso analisar que, por se tratar de clássico universal, a história de *Ali Babá* é reconhecida mundialmente, o que certamente facilitou a leitura, a compreensão e a contação, mesmo que resumida do texto.

**Fotografia 17- Transmissão vocal na biblioteca**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2104.

**Fotografia 18- Leitura na tenda**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 19- Alunos contando o livro**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 20- Interação de alunos**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

#### 4.1.3.3. Realização da oficina no terceiro ano

**Quadro 14- Livros do PNBE utilizados na oficina *Tenda de Leitura* - terceiro ano**

<b>Livro</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano/Distribuição</b>	<b>Grupo</b>
<i>Em Família (Casa de vó é sempre Domingo)</i>	Marina Martinez e outros	PNBE 2002- Literatura em minha casa/Conto	MS/A/AG/A
<i>Tem Gato na Tuba e outros Poemas</i>	Sidónio Muralha; Cecília Meireles e outros	PNBE 2002- Literatura em minha casa- Poesia	F/G/PH/Y
<i>Contos da Escola (Metamorfose)</i>	Lygia Fagundes Teles e outros/ Org. da Antologia- Ruth Rocha	PNBE 2003- Literatura em minha casa/Conto	P/G/V/Y
<i>Pé de Poesia</i>	Wilson Pereira	Biblioteca da Escola	V/S/P/FA
<i>A Poesia dos Bichos (Festa no Brejo/ Mulinha)</i>	Carlos Drummond de Andrade e outros	PNBE 2002- Literatura em minha casa- Poesia	AL/K/L/M

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Durante a transmissão vocal do livro *O tamanho do meu sonho*, todos prestaram muita atenção e fizeram alguns comentários. Ao passarem pelo túnel e chegarem à tenda, os alunos encantaram-se com o ambiente. Entre risadas e admiração, os grupos escolhiam um livro nas cestas e, interessados, faziam a leitura do mesmo.

A compreensão do texto lido está condicionada à elaboração que o leitor exprime do conjunto de significados emitidos pelo autor do texto escrito. A tarefa tende a ser difícil em virtude da complexidade do objeto, já que, muitas vezes, há dificuldade de relacioná-lo à totalidade, de maneira que a abstração tenha sentido, coerência, consequência da interação de variados níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. Em virtude dessa construção, a leitura é considerada um processo interativo.

Kleiman (2000) afirma que, sem o envolvimento do conhecimento prévio do leitor com o texto lido, a compreensão pode ficar comprometida. Assim, pode-se inferir que, quanto maior a experiência do leitor com todo o tipo de texto, mais possibilidade de compreensão terá. “Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória” (KLEIMAN, 2000, p. 21).

Da mesma forma, os círculos foram formados no centro do espaço para contar a história lida “brincando com a caixinha”. Foi a turma que mais se empolgou com a atividade. Os alunos batiam palmas para acompanhar a música e gritavam o nome do colega que estava com a caixinha nas mãos no instante em que a música era interrompida, uma demonstração de contentamento com a atividade. Na hora de falar do livro, poucos se acanharam. A maioria participou sem dificuldades. Ao final, foi perceptível a alegria pelo que vivenciaram, sendo que alguns alunos afirmaram que não queriam “acordar daquele sonho”.

## **Contando o livro: com a palavra, os alunos do terceiro ano**

### **Grupo 1**

No livro *Em Família*, da coleção *Literatura em minha casa* – vários autores (PNBE/2002), os alunos selecionaram o conto *Casa de vó é sempre Domingo*, de Marina Martinez.

*Um menino conta o que a avó faz, a avó faz biscoito, faz pipoca em panela de pipoqueira. Fala de um piquenique na hora do almoço, que ficou no chão-limpinho, fresquinho, numa sala espaçosa. A avó fazia prato divertido* (MS, A, AG e A, terceiro ano, 2014).

Apesar de pouca fala, o grupo manteve a sequência da história, sem detalhes de fatos.

## Grupo 2

*Tem Gato na Tuba e outros Poemas* foi escolhido pelos alunos. A obra é de Sidónio Muralha, Cecília Meireles e outros, da distribuição (PNBE/2002) – *Literatura em minha casa*. Eles revelaram à turma que:

*Era um dia de Junho, o gato estava cantando, dia de São João. Eles faziam uma festa, arrumaram balões e fizeram decoração, tinha gato na tuba. Depois dessa festa se prepararam para o carnaval* (F, G, PH e Y, terceiro ano, 2014).

Os alunos misturaram vários contos do livro, o que indica que tiveram a curiosidade de folheá-lo. O passar os olhos nas palavras não caracteriza a leitura em si e, nesse aspecto, a compreensão pode ter ficado comprometida em função da ansiedade em descobrir outras histórias que faziam parte daquela obra.

## Grupo 3

Os alunos optaram pelo livro *Contos da Escola* (PNBE/2003), com organização da autora Ruth Rocha – coleção *Literatura em minha casa* – quarta série. Entre os contos, escolheram *Metamorfose*, de Léo Cunha. Sobre esse conto, os meninos narraram que:

*Tinha um fantasma que falou para a professora Ângela e perguntou o que é depois da vida. A professora falou: depois da vida, a gente vai pro céu! Eu fui pro céu! Mas eu fui lá pra baixo! Não foi culpa sua! Quando morrer, você vai para onde? Acho que eu vou pro céu. Ângela, velhinha, oitenta anos, morreu de câncer no cérebro e foi lá pra baixo. Anjinho vermelho de chifre. Vê Ângela, você disse que eu ia pro céu, foi lá pra cima, depois caiu do céu* (P, G, V e Y, terceiro ano, 2014).

Ângela é a personagem da história, mas o enredo foi completamente alterado. Mesmo assim, a criatividade dos alunos prendeu a atenção de todos. Na história, quatro alunos divergiram sobre o que teriam visto atrás da cortina: fantasma, anjo, poeira. Ângela, a professora de matemática, com paciência, participava da conversa, esclarecendo pontos da discussão. O conto foi narrado em três páginas e possuía ilustração no início e no final. O grupo teve tempo suficiente para fazer a leitura e discutir a apresentação. Mas optaram por acrescentar falas que talvez fizessem parte de seus conhecimentos de cunho religioso.

## Grupo 4

*Pé de Poesia*, de Wilson Pereira – Biblioteca da Escola – foi escolhido pelo grupo, que contou:

[...] *um menino estava no quintal e via muitas galinhas em cima de uma árvore. Chamou o pai, queria a árvore de cerveja para o pai, de batom para a mãe e cereja para ele. Para o amigo ele fez a árvore de bombom, quem fica com raiva, fazia a árvore de bembem. Tinha até pé de balão* (V, S, P e FA, terceiro ano, 2014).

A narração, que se manteve fiel ao texto, despertou o interesse da turma. A descrição dos alunos pode ser comparada ao trecho do livro *Pé de Poesia*.

O menino  
vem correndo do terreiro  
e sacode o pai,  
da pasmeira:  
- Pai,  
venha ver  
um pé de galinhas!  
Eram as galinhas  
empoleiradas  
na mangueira,  
de tardinha.  
[...]  
- Pai,  
agora veja:  
pra você vou plantar bem ali  
um pé de cerveja.  
Para a mamãe,  
que bom!  
vou plantar  
um pé de batom,  
cor de cereja.  
Para os meus amigos  
vai ter um pé de bombom;  
[...]  
se alguém ficar de mal comigo,  
um pé de bembem...

(PEREIRA, Wilson, 1995, s/p)

## Grupo 5

Foi escolhido pelo grupo o livro *A Poesia dos Bichos*, para trabalhar *Festa no Brejo*, já comentado anteriormente. Os alunos também mencionaram outro poema do mesmo livro, o da Mulinha:

*A mulinha não tinha nome, não tinha idade, não tinha nada* (AL, K, L e M, terceiro ano, 2014).

Para o entendimento da fala do grupo, segue a transcrição da poesia Mulinha.

A mulinha carregada de latões  
vem cedo para a cidade  
vagamente assistida pelo leiteiro.  
Pára à porta dos fregueses  
sem necessidade de palavra  
ou de chicote.  
Aos pobres serve de relógio.  
Só não entrega ela mesma a cada um o seu litro de leite  
para não desmoralizar o leiteiro.  
Sua cor é sem cor.  
Seu andar, o andar de todas as mulas de Minas.  
Não tem idade- vem de sempre e de antes-  
nem nome: é a mulinha do leite.  
É o leite, cumprindo ordem do pasto.

(MELLO, Thiago, 2002, p. 13)

A narração dos alunos refletiu a existência de um animal condicionado a uma rotina, cumprindo mecanicamente seu ofício. Os alunos passaram a informação de que a mulinha não tinha vontades ou autonomia, pois era cumpridora de um ofício.

**Fotografia 21- Transmissão vocal de história**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 22- Entrada na tenda**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 23- Ligação da biblioteca à tenda**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 24- Repasse da caixinha**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

Nesse primeiro bloco, houve a intenção de propiciar ao leitor o encontro com o livro literário, de modo a incentivar que o aluno fizesse a escolha com base nos elementos que melhor o atraíssem para essa seleção, seja o colorido da capa, o título, o desenho ou outros. O primeiro contato do leitor com o seu objeto de escolha foi considerado como leitura. As atividades foram elaboradas de modo a despertar a reflexão sobre a história lida por meio da contação ou da representação teatral, sendo observados momentos de envolvimento e entrega do leitor às obras por ele selecionadas.

Conforme Cosson (2014), no momento em que o aluno contava uma história que havia sido memorizada com a finalidade de ser recontada aos colegas, o texto ganhava sentido único, com atribuição construída pelo próprio aluno.

#### **4.2. Oficinas de produção escrita**

Neste bloco, as obras selecionadas não propiciaram a leitura em si, mas a transmissão vocal pela mediadora. O recurso foi utilizado em razão dos poucos exemplares de cada obra. Assim, a “leitura em voz alta” é também uma forma de sociabilidade, já que:

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. **Ledor e ouvinte dividem mais do que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto**, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social. É isso que também acontece quando lemos um trecho de um livro para um amigo ou uma pessoa com quem compartilhamos prazeres com o fim de seduzi-los para a leitura daquela obra (COSSON, 2014, p. 104, grifo nosso).

Nessa perspectiva, houve a preocupação em envolver os alunos na narrativa, uma busca em partilhar o prazer, suscitando neles o interesse pela leitura literária. Ouvir um texto

pela voz de um mediador e ouvir uma contação de história configuram momentos distintos. O discurso do contador de histórias perpassa pelo universo da oralidade, ao passo que a escuta de um texto conduz o ouvinte ao mundo da escrita.

Quando se tem o letramento como objetivo, é imprescindível que a prática norteadora da aprendizagem seja a escrita, alvo não contemplado pela *contação de histórias*. A escuta do texto, ao contrário da escuta do reconto, é uma primeira entrada no mundo da escrita e ocasiona efeitos diretos de letramento (BAJARD, 2014b, p. 30).

Torna-se fundamental orientar a criança para perceber a distinção entre as duas práticas, enfatizando a importância de ambas para a construção e o desenvolvimento da comunicação oral e escrita. Antunes (2012) destaca que, quando se lê para a criança e com a criança, entra-se em um ambiente de parceria, de “conspiração”. Esse é um dos maiores benefícios, que apenas é possível quando o texto é transmitido em voz alta. A autora infere que as experiências que farão sentido para o aluno passam a fazer parte do seu desenvolvimento intelectual. Assim, a criança determina relações com a língua escrita toda vez que ouve histórias, o que possibilita a construção do sistema linguístico da escrita, que é diferenciado do sistema oral.

O aluno constrói o seu próprio sistema da língua escrita e da língua, em geral, por meio do dizer. “A contribuição linguística do dizer é mais determinante durante a primeira infância, enquanto ele é a única fonte de contato com a língua escrita. Embora sua importância diminua quando a criança passa a ler, ele não pode desaparecer” (BAJARD, 2014a, p. 91).

É importante oferecer condições para a criança realizar a atividade de transmissão vocal, mesmo que seja conhecedora do código escrito, pois é perante esse contexto que o aluno amplia as condições de utilização de outras linguagens. Os modos de transmissão vocal dependem da intenção das pessoas envolvidas no processo da comunicação, bem como das propriedades do texto. “Um texto documental suscita mais facilmente um dizer informativo, enquanto um texto literário dá margem a um outro tipo de dizer” (BAJARD, 2014a, p. 93). Com isso, a preocupação ao elaborar as oficinas de produção escrita foi a de proporcionar o exercício da organização das ideias, incentivando o aluno a praticar o hábito da escrita, sem afugentá-lo do prazer de ouvir história a partir do texto escrito. A discussão anterior à produção intencionava facilitar a compreensão do texto.

#### 4.2.1. Gabriela e suas borboletas brilhantes<sup>80</sup>

Livro: *A menina das borboletas* (PNBE/2010)

Público-alvo: alunos do primeiro ano do ensino fundamental

Autor: Roberto Caldas

Ilustrações: Roberto Caldas

Editora: Paulus, 1990

Atividades: escuta da história/discussão/construção de frases/confecção de livro

Duração da oficina: 50 minutos

O livro foi discutido e mostrado, página por página, para os alunos, já que a narrativa é de imagens. A história mostra uma menina que tentava cultivar uma flor no jardim e passava por diversas frustrações, até que teve uma ideia para conseguir seu canteiro de flores. Esse tipo de livro exige a participação ativa dos alunos, que observavam atentamente os elementos contidos na imagem para criar a história a partir da ilustração. Foi um exercício do saber ouvir, já que cada aluno deveria apropriar-se da narração anterior para elaborar a cena seguinte. O livro de 23 cenas foi reproduzido e distribuído aos pares de alunos para que descrevessem duas ilustrações. A sequência das ações foi organizada e trouxe à tona a história escrita pelos alunos.

Para a realização dessa atividade, as ilustrações foram reproduzidas por meio de cópias coloridas, pois não foi previsto um momento para o desenho das sequências, recurso que demandaria mais tempo. A turma deu um nome para a personagem da história e também escolheu um novo título para o livro, sendo que cada aluno assinou como autor. A história ganhou formato de livro, *Gabriela e suas borboletas brilhantes*, escrito e assinado pela turma. O nome da personagem e o título foram definidos por meio de votação.

O livro de imagem propiciou uma maior integração das crianças que ainda não dominavam o código escrito. Conforme Soares (2008), tomando como referência o PNBE/2008, o livro de imagens tem a produção editorial dirigida predominantemente para a faixa etária da educação infantil. Assim,

Se os livros de imagens representam para a criança pequena, uma excelente entrada no mundo dos livros, quando estão sendo dados apenas os passos iniciais no processo de alfabetização, não são menos valiosos quando esse processo está já em pleno desenvolvimento (SOARES, 2008, p. 29).

---

<sup>80</sup> Todos os alunos do primeiro ano estavam presentes na oficina.

O importante nessa atividade foi instigar maneiras particulares de interação entre os alunos e o que Soares (2008) nomeia de universo gráfico. Esse encontro refletiu em diferentes formas de ler, sendo a leitura por meio de imagens tão importante quanto os livros de textos associados a ilustrações. Os alunos elaboraram perguntas e comentaram a história, pois, de acordo com Solé (1998), os professores dedicam a maior parte das suas intervenções a formular perguntas, e os alunos em respondê-las ou tentar respondê-las. Porém, a autora argumenta que alguém que assume a responsabilidade no processo de aprendizagem não deve estar limitado a responder às perguntas, mas também pode interrogar o outro e a si mesmo.

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre o assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é a situação perante o texto e ajustar sua intervenção à situação (SOLÉ, 1998, p. 110).

Durante a realização da atividade, alguns alunos perguntaram sobre a grafia de determinadas palavras, como bicicleta, tranquila e xixi. O uso do livro de imagens permitiu compreender o esforço dos alunos em traçar as letras durante a atividade, sendo que esse “esforço precisa aliar-se à certeza de que será compensado pela leitura de textos altamente estimulantes” (SARAIVA, 2001, p. 81).

**Fotografia 25- Registro da cena**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 26- Registro da cena**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

#### 4.2.2. Gostosuras e chaturas de ser criança<sup>81</sup>

Público-alvo: alunos do segundo ano do ensino fundamental

Livro: *Varal de Poesia: antologia de poemas* (PNBE/2002- *Literatura em Minha Casa*)

Autores: Cecília Meireles/Fernando Paixão/José Paulo Paes/Mário Quintana

Ilustrações: Alex Cervený

Editora: Ática, 2002

Texto selecionado: *Infância* (José Paulo Paes)

Atividades: escuta da história/interpretação/produção de escrita/marcadores de páginas

Duração da oficina: 60 minutos

A poesia *Infância*, de José Paulo Paes, foi proferida pela pesquisadora. Uma vez detectada a falta de exemplares do mesmo livro do PNBE para toda a turma, legitimou-se o dizer da pesquisadora para a classe. Contudo, é importante considerar a utilidade dos exemplares para que todo o grupo acompanhasse, demarcando o recebimento da obra pelos olhos e pelos ouvidos, simultaneamente. Bajard (2014a) aponta que, assim, o receptor compara o texto por duas vias, visual e auditiva. Entretanto, a situação é incomum, pois o professor não deve esquecer a frequente situação de transmissão unicamente pela via auditiva, quando o ouvinte não possui a obra em mãos.

A oficina iniciou com o questionamento sobre quem já havia ouvido falar em Cecília Meireles e Mário Quintana. A aluna MJ foi enfática ao afirmar que conhecia os autores citados. A poesia foi escolhida por tratar de uma importante fase da vida, a infância, na qual se encontrava o público dessa pesquisa, possibilitando uma rica discussão. Na conversa, foi registrada a participação dos alunos com relatos de experiência. Perguntados se todos queriam crescer, eles responderam que sim, mas alguns manifestaram que não queriam ficar “velhinhos”. A aluna D teve uma reação diferente da dos colegas. Levantou a mão e disse que queria ser “velhinha”, apertando o rosto com as mãos em um gesto que remete às rugas adquiridas com o avanço da idade. Disse, ainda, querer costurar “roupinhas”. Nesse momento, a pesquisadora interveio explicando a importância de vivenciar todas as fases da vida.

Após a discussão da poesia, os alunos apresentaram os brinquedos trazidos de casa e ilustraram os marcadores de páginas, desenhando os objetos que marcaram a infância deles até o momento. O desenvolvimento da atividade foi rico em detalhes, proporcionando a

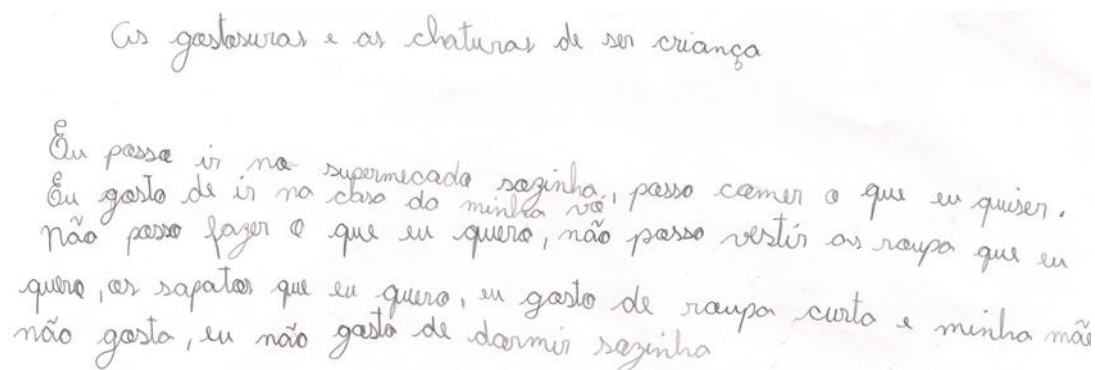
---

<sup>81</sup> Um aluno faltou à oficina.

reprodução das características detalhadas dos companheiros inseparáveis. A atividade foi realizada com capricho pelos alunos.

Depois dos marcadores, foi entregue uma folha em branco para que os alunos relatassem, através da escrita um pequeno texto, sobre *As Gostosuras e as Chaturas de ser criança*, fazendo referência à poesia proferida no início da atividade. Foram selecionadas duas produções que demonstraram o encantamento e as aflições da fase da infância. MC relatou<sup>82</sup>:

#### Fotografia 27- Produção de texto de aluna



As gostosuras e as chaturas de ser criança

Eu posso ir no supermercado sozinha, posso comer o que eu quiser.  
 Eu gosto de ir na casa da minha vó, não posso fazer o que eu quero,  
 não posso vestir as roupa que eu quero, os sapatos que eu quero,  
 eu gosto de roupa curta e minha mãe não gosta, eu não gosto de dormir sozinha

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

A descrição dessa aluna mostrou os conflitos vividos por ela, sendo citadas as atividades que gosta, em função da liberdade que possui tanto para comer como para passear na casa da avó. Embora a aluna tenha demarcado a importância da autonomia de sair, foram registrados, também, pequenos incômodos, como não poder usar as roupas curtas e os sapato que tanto gosta.

Outra aluna da mesma sala, MJ, escreveu<sup>83</sup> o seguinte:

<sup>82</sup> “Eu posso ir no supermercado sozinha, posso comer o que eu quiser. Eu gosto de ir na casa da minha vó. Não posso fazer o que eu quero, não posso vestir as roupa que eu quero, os sapatos que eu quero, eu gosto de roupa curta e minha mãe não gosta, eu não gosto de dormir sozinha” (MC, segundo ano, 2014).

<sup>83</sup> “Ser criança é uma coisa mágica por que a gente pode ir ao parquinho, ir a loja de brinquedos, o melhor de ser criança e que a gente vai para a escola e estudamos e eu gosto de estudar por que a gente ve os colegas e no natal ganhamos muitos presentes. O ruim de ser criança é que a gente não pode ir a lugar nenhum sozinho” (MJ, segundo ano, 2014).

### Fotografia 28- Produção de texto de aluna

Os gostos e as chaturas de ser criança

o bom de ser criança

Ser criança é uma coisa mágica por que a gente pode ir ao parquinho, ir a loja de brinquedos, o melhor de ser criança é que a gente vai para a escola e estudamos e eu gosto de estudar por que a gente vê os colegas e no natal ganharmos muitos presentes.

o ruim de ser criança

O ruim de ser criança é que a gente não pode ir a lugar nenhum sozinha

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

Pode-se interpretar que a aluna relacionou a importância da função da escola ao convívio social, à interação com os colegas, com a turma, mas também indicou o gosto pelo estudo. A menção ao natal foi feita pela época de ganhar brinquedos. Diferente da colega MC, ela não pode sair sozinha, apontando o fato como algo negativo de ser criança.

As lamentações dos alunos giram em torno da falta de autonomia para realizar tarefas que julgam importantes. O que configura queixas para uns, é ostentação para outros, que comemoram a ida ao supermercado. Percebe-se o entusiasmo com que revelavam a liberdade gastronômica. É perceptível, também, a menção positiva que fizeram à escola e aos estudos, sempre os relacionando à possibilidade de socialização. Para Cândido (1995), a necessidade de dar formas ao sentimento e à visão do mundo possibilita a humanização quanto aos enfrentamentos da vida.

### Fotografia 29- Realização de atividade



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

### Fotografia 30- Produção dos alunos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

### 4.2.3. Crescer é imenso<sup>84</sup>

Público-alvo: alunos do terceiro ano do ensino fundamental

Livro: *O tamanho da gente* (PNBE/2012)

Autor: Murilo Cisalpino

Ilustrações: Manoel Veiga

Editora: Autêntica, 2009

Atividades: escuta da história/interpretação/produção de escrita/encenação

Duração da oficina: 50 minutos

Os alunos ouviram com atenção a história transmitida pela pesquisadora, e, em seguida, a obra foi discutida. O livro conta a história de um menino que desconfiava ter crescido muito, pois as pessoas falavam que ele estava grande. Porém, esse tamanho ainda não era suficiente para ele fazer muitas coisas.

A comunicação por meio da fala foi um importante elemento para o teatro de improviso. Na encenação realizada em dupla, os alunos reproduziram situações que levavam a turma a opinar se eles eram grandes ou pequenos para a ação representada. Para isso, foram levados alguns objetos, como fralda, chapéu de boia-fria, enxada, chocalho, corda, triciclo e outros. No momento da encenação, a participação da turma foi ativa. Segundo o comentário da regente, os alunos criaram com facilidade e não demonstraram dificuldades em representar a história lida. Houve interação da turma com as histórias encenadas, havendo participação, opiniões e diversão.

O texto escrito pertence à literatura e, a partir de um único, pode-se extrair inúmeras encenações. A ideia do texto teatral enquanto detentor de vários significados ganhou força nos anos 1960, sendo seu sentido reconstruído por meio do encontro com o leitor. A conquista do teatro no campo da literatura provocou efeitos negativos à arte literária, pois a teatralidade do ator passou a ser o destaque, ao invés do texto.

Deve-se certamente levar em conta as condições da comunicação; aquelas que estão presentes no teatro com um público determinado não são as mesmas vividas pelas crianças de uma classe. Mas nos dois casos trata-se de transmissão vocal de um texto (BAJARD, 2014a, p. 75).

No contexto escolar, cenários e figurinos quase nunca estão presentes. Mesmo assim, o teatro acontece, já que “os corpos atuam ludicamente num espaço e que se instaura uma

---

<sup>84</sup> Um dos 20 alunos faltou à atividade.

comunicação multicodeificada convocando linguagens-visuais e outras linguagens sonoras” (BAJARD, 2014a, p. 75).

Para Bajard (2014a), a passagem que se instaura do texto à voz conecta com as linguagens visuais, modifica a natureza social do texto e o faz romper os limites entre a literatura e o teatro. Para o autor, a diferença entre o leitor e o ator dá-se em função da terminologia. Ao usar a expressão “leitura em voz alta”, os conceitos de atividade do leitor e a do “proferidor” estão inseridos. Na concepção do pesquisador, a comparação deveria relacionar a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Leitor e espectador são dois receptores. Em seu íntimo e sem testemunhas, ambos podem identificar-se com o personagem. Essa identificação, todavia, não se realiza em iguais condições, pois na leitura ninguém se interpõe entre o receptor e o texto, enquanto no teatro existe o ator (BAJARD, 2014a, p. 76).

A inferência do autor está atrelada ao fato de que o ator, ao interpretar, não efetua leitura alguma. Assim sendo, a atividade não contempla o ato de leitura. Houve, sim, uma leitura prévia para que o ator tivesse conhecimento do texto. Sendo o ator alguém que enuncia e o diretor do espetáculo o produtor do texto, Bajard (2014a) altera a concepção de voz alta. “É necessário então reverter nossa concepção da “leitura em voz alta” e considerá-la como uma atividade emissora que requer não só a língua, mas uma grande diversidade de linguagens; trata-se de uma produção com múltiplas vozes” (BAJARD, 2014a, p. 77). A partir desse entendimento, o pesquisador questiona a terminologia leitura silenciosa/leitura em voz alta, entendendo-se que leitura em voz alta seria uma “transmissão da leitura” e não a leitura propriamente dita, como afirma Eveline Charmeux (1987) apud Bajard (2014a, p. 77).

Conciliando os objetivos das oficinas, que são despertar o gosto pela leitura literária e ampliar o uso do acervo do PNBE, ao pedido das professoras, de trabalhar a escrita junto à leitura, foi solicitado que os alunos produzissem um pequeno texto baseado no livro *O tamanho da gente*, cujo tema foi *Crescer é Imenso*, seguido de ilustração. Considerando a leitura e a escrita processos dinâmicos e distintos, a experiência teve como objetivo exercitar a habilidade da escrita.

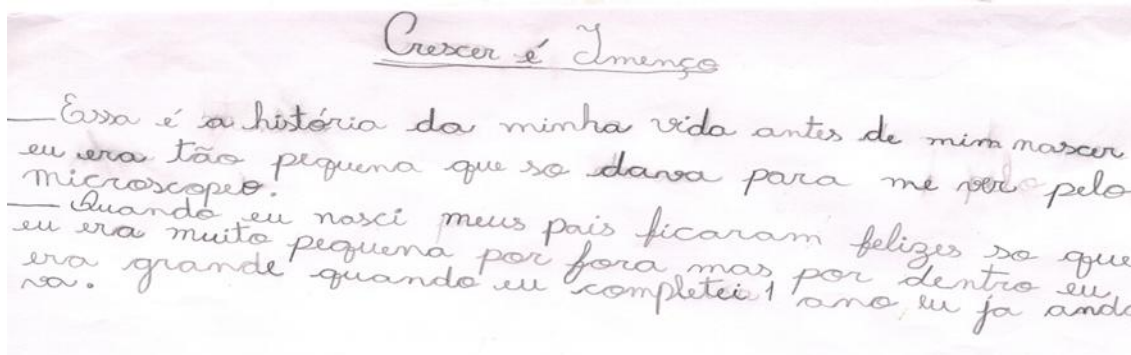
A necessidade de escrever compreende, para Bajard (2014b), a apropriação da cultura, de uma forma geral, e da língua escrita, especificamente, sendo por meio dessa ação que a criança precipita-se a novas conquistas e aprendizagens. “É apenas através da produção de textos que se realiza plenamente a apropriação da língua escrita. Saber ler é uma riqueza, saber escrever é um poder” (BAJARD, 2014b, p. 112).

O autor defende que em cada etapa do processo de desenvolvimento da escrita é de suma importância oferecer oportunidades para que o aluno possa lançar-se nas produções

gráficas. No processo do funcionamento da língua escrita, a mediação tende a auxiliar na construção de um conhecimento, resultando mais tarde no domínio dessa prática, configurando na “descoberta linguística do código gráfico” (BAJARD, 2014b, p. 113).

Na produção escrita, todos participaram, mas havia a preocupação com o registro correto das palavras. A aluna K registrou<sup>85</sup>:

### Fotografia 31 – Produção de K



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

Logo após a transmissão vocal da história, houve alguns questionamentos referentes à altura. A aluna Y também se referiu ao tamanho físico na produção de texto, escrevendo o seguinte<sup>86</sup>:

<sup>85</sup> “Essa é a história da minha vida antes de mim nascer eu era tão pequena que só dava para me ver pelo microscópio. Quando eu nasci meus pais ficaram felizes so que eu era muito pequena por fora mas por dentro eu era grande quando eu completei 1 ano eu já andava” (K, 3º ano, 2014).

<sup>86</sup> “O livro *O Tamanho da gente*, é muito interessante, eu gostei muito dele, a criança que participa dele, é até meia parecida comigo, só que eu já nasci grande, e acho que por causa do meu tamanho, eu posso fazer coisa que adulto faz, tipo trabalhar” (Y, 3º ano, 2014).

### Fotografia 32- Produção de Y

Crescer é Imenso

O livro O Tamanho da gente, é muito interessante, eu gostei muito dele, a criança que participa dele, é até meia parecida comigo, só que eu já nasci grande e acho que por causa do meu tamanho, eu posso fazer coisa que adulto faz, tipo trabalhar.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014

Diferente das colegas, a aluna L fez menção ao crescimento relacionado com o tempo, que passa rápido, deixando para trás as brincadeiras de criança para assumir os compromissos comuns aos adultos. Assim, a aluna escreveu<sup>87</sup>:

### Fotografia 33- Produção de L

Crescer é Imenso

Crescer, o tempo passa rápido -  
 Agente nem vê? Minha mãe e meu pai disse: Você nem vai querer crescer! Eu perguntei porque? Ele me respondeu você não brinca, você não tem tempo pra assistir TV, tem que pagar as coisas. Pur dentro agente é grandinho mas não tão grande. Alguns adultos por dentro ainda é pequeno ainda é criança. O tempo passa rápido e agente vai crescendo até parar.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

Destacam-se as produções de K e de Y, que, respectivamente, representam em tamanho a menor e a maior criança da sala, ambas distantes da altura média da turma. Na

<sup>87</sup> “Crescer, o tempo passa rápido. Agente nem vê. Minha mãe e meu pai disse: Você nem vai querer crescer! Eu perguntei porque? Ele me respondeu você não brinca, você não tem tempo pra assistir TV, tem que pagar as coisas. Pur dentro agente é grandinho mas não tão grande. Alguns adultos por dentro ainda é pequeno ainda é criança. O tempo passa rápido e agente vai crescendo até parar” (L, 3º ano, 2014).

escrita, as duas alunas direcionaram a argumentação à estatura. L representou a maioria dos alunos da sala ao relacionar o crescimento às obrigações rotineiras da fase adulta, manifestando caráter subjetivo.

**Fotografia 34- Encenação**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 35- Redação de *Crescer é imenso***



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

#### 4.2.4. Invertendo os papéis<sup>88</sup>

Público-alvo: alunos do terceiro ano do ensino fundamental

Livro: *Sete histórias para contar* (PNBE/2010)

Texto: *Historinha ao Contrário*

Autora: Adriana Falcão

Ilustrações: Ana Terra

Editora: Salamandra, 2009

Atividades: escuta do texto/interpretação/produção de escrita

Duração da oficina: 50 minutos

*Historinha ao Contrário*, do livro *Sete histórias para contar*, traz o cotidiano previsível de uma família, em que cada membro tem seu papel definido, até que um dia resolvem fazer tudo ao contrário. Os pais tomam banho de chuva, pulam de um pé só, dançam na praça, fazem castelos na areia e outras coisas diferentes da rotina. No trecho que revela o final, a narração foi interrompida. Antes da transmissão vocal, foi perguntado se os alunos conheciam a história. Alguns levantaram as mãos afirmando positivamente. Mesmo assim, durante a proferição, era visível a surpresa com as cenas narradas pela pesquisadora.

<sup>88</sup> Um aluno faltou a essa oficina.

Foi proposto que cada aluno criasse um desfecho para a história, levando em consideração a pergunta dos filhos ao verem os pais chegando: Vocês podem explicar o que aconteceu? A indagação instigou a turma a elaborar e escrever uma resposta. A versão do livro somente se concretizou após cada aluno revelar o seu final oralmente.

As alunas A e AG não leram o que produziram, mas aceitaram que os colegas lessem suas produções. Motivados a contar as experiências vividas com a ausência dos pais, todos queriam falar mais de uma vez. No decorrer da oficina, Cecília percebeu que os alunos foram participativos, fizeram vários questionamentos e comentários.

Para responder as perguntas dos filhos, as explicações foram variadas:

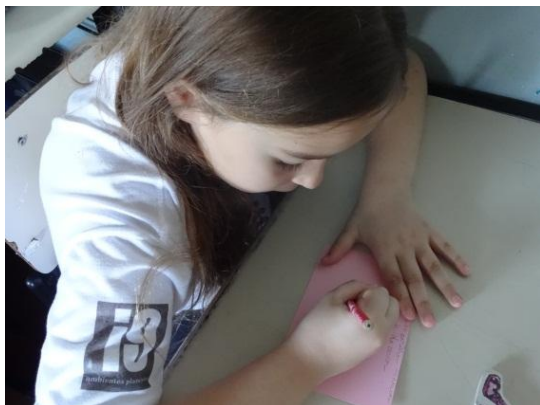
*Nós tiramos um tempo pra nos eu e sua mãe não aguentava mais ficar trabalhando (L).*

*Agente fez tudo aucontrario porque vocês não temão vocês podem ser adultos e agente criança já que amanhã é sábado (MS).*

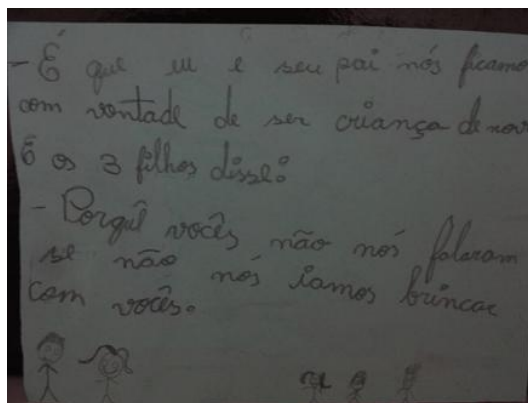
*É que eu e seu pai nós ficamos com vontade de ser criança de novo. E os três filhos disse: Porquê vocês não nós falaram se não nós íamos brincar com vocês (VI).*

A maioria das respostas girou em torno do ocorrido na história. Essa situação pode ser uma demonstração da dificuldade de se inventar uma história relacionada à família, provavelmente pelos alunos entrarem em conflito com a educação que recebem da maioria dos pais, a de não mentir. Assim, pode ter havido certa dificuldade em relativizar a situação de forma inventiva. Em outra perspectiva, pode-se verificar o desejo de inverter os papéis entre pais e filhos, proposta por alguns alunos. Experimentar o comportamento dos adultos faz parte da imaginação infantil, sendo que as crianças, em casa e/ou nas brincadeiras, muitas vezes, assumem o papel de adultos, demonstrando relações de autoridade e poder com colegas ou com participantes fictícios. Abramovich (1997) discute as relações de poder a partir da forma como cada um se submete a ele, assim, o limite é dado por quem manda e por quem nega, podendo haver inversão nas regras do jogo.

Nas versões apresentadas, os alunos imaginaram-se na situação dos pais, porém, ainda assim, cumprindo determinações dos adultos, como a de não mentir.

**Fotografia 36- Atividade de escrita**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 37- Final criado por aluno**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

#### 4.2.5. Adivinha o que é...<sup>89</sup>

Público-alvo: alunos do primeiro ano do ensino fundamental

Livro: *Dentro da casa tem...*(PNBE/2010)

Autor: Márcia Alevi

Ilustrações: Márcia Alevi e Marilena Saito

Editora: Scipione

Atividade: escuta da história/interpretação/registo

Duração da oficina: 45 minutos

A pesquisadora transmitiu o livro por meio da voz, mostrando as ilustrações das páginas. A atuação dos mediadores de leitura mobiliza todos os sentidos do transmissor vocal, como a voz, o gesto, o olhar, o tato e o olfato, sendo que por ser “viva”, remete a um acontecimento único, estabelecido a partir de um texto escrito, estático.

A performance da transmissão vocal metamorfoseia um texto “adormecido” na página, criado por um autor ausente, em uma comunicação viva entre protagonistas presentes: mediador e ouvintes. É esse paradoxo que explica o prazer vivido pela criança ao escutar uma milésima transmissão vocal do mesmo texto. A performance transforma o texto gráfico, sempre idêntico, em uma transmissão singular sempre nova (BAJARD, 2014b, p. 65).

A inferência leva a pensar sobre a atração das crianças em ouvir a mesma história repetidas vezes. Trata-se do complemento do texto, a estratégia, o componente que enriquece a obra e a faz ser sempre única.

<sup>89</sup> Três alunos faltaram a essa aula.

Na oficina em questão, o livro escolhido trata de uma casa em que havia um armário e, dentro dele, uma caixa. Nessa caixa havia um vidro bem fechado. O enigma era descobrir o que tinha dentro do vidro. Em seguida, foi proposta a discussão do texto. Clarice constatou uma boa interação dos alunos com a história do livro. A tarefa era primeiramente colorir os móveis e identificá-los, além de registrar o nome dos cômodos que receberiam a mobília. A atividade foi realizada sob o fundo musical de *A casa e Um, dois, três*, de Vinícius de Moraes, ambas da obra *A Arca de Noé*. Posteriormente, os alunos escreveram cinco pequenas frases, que envolviam situações do dia a dia dentro de uma casa, utilizando palavras cuja grafia era do conhecimento deles.

Momento marcante nessa oficina foi o choro de um aluno, que apresentava expectativa e ansiedade por desejar ler e escrever como alguns colegas já faziam. Nesse momento, a pesquisadora entrevistou, estimulando o aluno para o registro de palavras conhecidas por ele.

Via de inserção ou de exclusão social, a palavra escrita interfere na posição hierárquica dos indivíduos, diferenciando também o mundo dos adultos do mundo das crianças. Ela suscita, pois, o desejo das crianças de romperem com seu círculo para, através da superação das dificuldades inerentes à conquista do código escrito, aderir a um espaço de direitos mais plenos (SARAIVA, 2001, p. 81).

Se a palavra escrita pode separar os que têm acesso a esse conhecimento daqueles que ainda não dominam a prática, o processo de alfabetização leva a refletir sobre as dificuldades enfrentadas na realização da atividade proposta. As experiências são distintas e, portanto, cada criança tem seu tempo de compreensão e de aprendizagem, o que não significa atrasos em relação às demais. Sobre esse aspecto, a escrita e a leitura estão associadas, tendo em vista que “sem a leitura, a escrita permaneceria na condição de letra morta, monumento mudo, parada no tempo e no espaço, bem aquém da oralidade” (YUNES; OSWALD, 2003, p. 7).

**Fotografia 38- Aluno em atividade**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 39- Aluna em atividade**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

O segundo bloco de oficinas buscou atender ao pedido das regentes em propiciar momentos de escrita associados à leitura. Devido à insuficiência de exemplares de uma mesma obra do PNBE, optou-se por transmitir a história em voz alta para a turma. Antunes (2012) enfatiza que essa prática permite a entrada em um ambiente de parceria com o aluno, o que, para a autora, seria um dos maiores benefícios, apenas possível quando o texto é transmitido em voz alta. Nessa circunstância, as experiências que trouxeram sentido para o aluno passam a fazer parte do seu desenvolvimento intelectual.

As atividades visaram, de acordo com cada ano do ciclo, pequenas produções textuais imbuídas de significado, a partir do contexto em que as propostas foram apresentadas. Foi observado durante as oficinas desse bloco que o processo de alfabetização é construído lentamente e em diferentes tempos para cada aluno, considerando as experiências distintas de cada criança. Nessa perspectiva, a escrita e a leitura estariam associadas, pois, de acordo com Yunes (2003), a escrita, sem a leitura, permaneceria parada no tempo.

#### **4.3. Oficinas de criação de material**

Paiva (2006) questiona a forma de combinar a experiência estética da leitura com o espaço escolar. A autora fala sobre o limite da escolarização e da arte literária a realizar o ideal de uma sociedade “igualmente leitora”, com a qual existe o comprometimento. Esse conflito faz-se presente no interior da escola. “A vantagem de uma análise que incorpore as dimensões em disputa é, de um lado, reconhecer matizes no movimento dos estudos sobre a leitura e, de outro, montar um quadro de referência teórica capaz de informar decisões coletivas” (PAIVA, 2006, p. 257).

Para a referida autora, as distinções entre as perspectivas de leitura são lançadas e impostas sobre a condição de estabelecer valores relacionados a mundos distintos. A partir de diferentes experiências, as oficinas desse grupo tiveram como característica principal a confecção de cartazes e dobradoras, direcionando a produção artística a partir da apreciação estética das obras. As atividades também iniciavam com a transmissão vocal da mediadora, que, de acordo com Bajard (2014b), é um termo utilizado para se referir à pessoa que se interpõe entre o texto e o receptor, tendo como objetivo maior facilitar a recepção, podendo este ser a mãe, o pai, avós, tios, bibliotecário ou educador.

Um dispositivo formal que possibilitou a aproximação entre as crianças e os livros foi chamado de “sessão de mediação”, elaborado pela associação *A Cor da Letra*<sup>90</sup> durante as atividades de formação de “mediadores de leitura”. Importante considerar que qualquer pessoa pode tornar-se um mediador de leitores. E este, ao lançar seu olhar para o público no momento da emissão vocal, confere expressividade e até um caráter emocional à atividade. Para Bajard (2014b), a comunicação imposta pelo olhar é uma comunicação real que contempla tanto o mediador como o ouvinte, mesmo que instituída por meio de uma ficção. “A história comunicada é fictícia, mas a comunicação estabelecida não é” (BAJARD, 2014b, p. 62).

Após a atividade de comunicação, os textos foram discutidos e materiais foram confeccionados.

#### **4.3.1. Jogo do bicho<sup>91</sup>**

Público-alvo: alunos do primeiro ano do ensino fundamental

Livro: *Com quem será que eu me pareço?* (PNBE/2010)

Autor: Georgina Martins

Ilustrações: Flavio Fargas

Editora: Planeta do Brasil, 2007

Atividade: escuta do texto/interpretação/ditado visual/confecção de cartaz

Duração da oficina: 50 minutos

Após a transmissão e discussão do enredo, foi tido o cuidado de trabalhar o aspecto estético da obra, considerando a interdisciplinaridade. O texto havia sido trabalhado pela professora dias antes, e trazia referências a diversos bichos selvagens, como onça-pintada, pantera-negra, urso e carneiro, além dos domésticos, como gato e cachorro. Durante a interpretação do texto, foram retomadas histórias e músicas conhecidas pela turma. Algumas delas estavam relacionadas aos bichos citados no texto, como a cantiga *Atirei o pau no gato*. Esse momento foi aberto para que os alunos contassem suas experiências com os animais.

Nas considerações iniciais, o significado de algumas palavras foi esclarecido. Em seguida, foram citadas as principais características dos animais, como hábito, alimentação e habitat, para que a turma fizesse a identificação dos mesmos. Figuras foram mostradas para

<sup>90</sup> Centro de Estudos, Pesquisa e Assessoria em Leitura e Literatura Infantil, São Paulo.

<sup>91</sup> Faltaram dois alunos nessa atividade.

que os alunos registrassem o nome do animal apresentado. As gravuras, bem como o nome dos animais e suas características, compuseram um cartaz.

A professora relatou<sup>92</sup> que os alunos, eufóricos, voltaram os olhares para a narração. Essa atividade foi tomada em sua dimensão principal, exaltando o aspecto artístico, o que não impediu que fosse feita ligação com os conteúdos escolares, pois a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola (SOARES, 2006).

Jamais a leitura de livros no contexto escolar, seja ela imposta ou solicitada ou sugerida pelo professor, seja o livro a ser lido indicado pelo professor ou escolhido pelo aluno, jamais ela será aquele “ler para ler” que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora das paredes da escola, se se quer fazer e quando se quer fazer (SOARES, 2006, p. 24).

Se uma atividade relacionada ao texto literário for conduzida de forma inadequada, pode influenciar negativamente o gosto e o prazer desse tipo de leitura pelo aluno.

A música *A Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, foi executada em CD para encerrar a oficina, que trouxe um tema que toda criança gosta, os animais.

#### Fotografia 40- Registro dos nomes dos animais Fotografia 41- Cartaz da oficina



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

#### 4.3.2. Coisa estranha<sup>93</sup>

Público-alvo: alunos do segundo ano do ensino fundamental

Livro: *Que bicho que fez a coisa?* (PNBE/2010)

Autor: Angelo Machado

Ilustração: Roger Mello

Editora: Códice

<sup>92</sup> Durante cada oficina, as professoras receberam uma folha para registro de impressões e/ou acontecimentos.

<sup>93</sup> Nessa oficina faltaram dois dos 19 alunos.

Atividade: escuta da história/interpretação/dobradura

Duração da oficina: 45 minutos

A pesquisadora iniciou mostrando a capa do livro, falando sobre o autor e o ilustrador. Depois, iniciou a narrativa à frente da sala, mostrando as ilustrações. A história gira em torno da “coisa” que despertou a atenção da bicharada, querendo saber quem havia feito e o que era aquilo. As personagens usaram de artimanhas envolvendo raciocínio, perguntas e experimentações para descobrir o que poderia ser essa coisa que tanto aguçava a curiosidade delas.

A regente observou que houve interesse pela história. Apenas dois alunos, MJ e LF, já conheciam o livro, e, portanto, sabiam o que era e quem produziu a “coisa”. MC disse que a “coisa” era uma pedra; IK pensou que a coisa era um macarrão; ME disse que se tratava de uma montanha. Quando descobriram que a “coisa” era o cocô de um elefante, os alunos riram bastante. LF realmente já conhecia a história, mas contribuiu mantendo o suspense até o momento da revelação. MJ disse conhecer, mas não lembrava o que era a “coisa”.

Foi proposta uma atividade com dobradura, em que os personagens, como o elefante, autor da coisa, ganharam forma no papel. Outros bichos citados no livro também foram reproduzidos em dobradura, como o coelho. O molde do pato, outro personagem da história, foi levado, mas não houve tempo hábil para a confecção do mesmo, que apresentava mais detalhes nas etapas de construção da figura.

Segundo Souza et al. (2010), os leitores de literatura infantil constituem-se como tal porque aprendem a ler, e não porque pronunciam as palavras. Eles relacionam o conjunto de sentidos formado com os sentidos que constituem suas experiências de vida. Dessa forma, torna-se decisiva a conexão que os alunos fazem entre o mundo particular e as vivências intra-muros escolares. “O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura” (SOUZA et al., 2010, p. 50). Assim, o compromisso de provocar essa interligação permitiu partir da disposição de atender às necessidades dos alunos do ciclo de alfabetização, de maneira a contribuir com a formação de leitores autônomos.

**Fotografia 42- Atividade com dobradura**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 43- Explicação da atividade**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

### 4.3.3. Costura poética

Público-alvo: alunos do segundo ano do ensino fundamental

Livro: *Feita de Pano* (PNBE/2010)

Autor: Valéria Belém

Ilustrações: Adriana Mendonça

Editora: IBEP Gráfica, 2009

Atividade: escuta da história/interpretação/texto fatiado

Duração da oficina: 45 minutos

Após a narrativa do enredo, foram abordados alguns pontos importantes da história, mediante diálogo com os alunos. O livro fala de uma menina que brincava com a poesia numa colcha de retalhos, que ia sendo costurada.

Dois alunos faltaram. A oficina foi iniciada com a explanação sobre a vida e a obra da autora e da ilustradora, com vistas a uma melhor percepção da posição ocupada pelos escritores frente ao texto. No momento da audição da poesia, a turma não fez comentários, apenas ouvia atentamente. Foi feita a analogia com o clássico da mitologia grega que contava a história de Penélope<sup>94</sup>, que esperou por Ulisses, seu marido, mais de 23 anos: antes, durante e depois da guerra de Tróia. Geraldi (1999) defende que a voz do enunciador traz outras

<sup>94</sup> Penélope, mesmo sendo muito cortejada, nunca duvidou que seu esposo voltaria. O pai dela pedia para que se casasse novamente, mas ela queria continuar esperando por seu esposo. Assim, disse que se casaria ao terminar de tecer uma colcha, que tecia durante o dia e desmanchava a noite. O segredo foi descoberto e a jovem impôs a condição de que se casaria com quem conseguisse atirar uma flecha com o arco de seu marido. Nenhum homem conseguiu até que um mendigo envergou o arco. Era Ulysses, que voltava para Penélope. Disponível: <http://www.brasilecola.com/mitologia/penelope.htm>. Acesso em: 21 fev. 2015.

vozes, de forma que um texto cita outros. Além disso, também é possível associar um texto a outros, como defende Zilberman (2001), tendo a obra suscitado à recorrência a outras histórias, o que pode favorecer o interesse daqueles que a ouvem.

Após a discussão sobre a poesia, foram entregues recortes da história para cada aluno “ler em voz alta” e, posteriormente, organizar a sequência dos versos. Os trechos foram colados no cartaz, até completarem a história. Foi sugerido que os alunos ilustrassem a parte da poesia que cada um tinha em mãos. Nessa etapa, eles demonstraram um pouco mais de dificuldade, já que os versos eram subjetivos. Ilustrar o contexto exigiu reflexão sobre a história e muitos faziam perguntas referentes ao verso que portavam, antes mesmo de iniciar o desenho. A dúvida sobre a ilustração evidenciou a responsabilidade quanto à representação do conhecimento assimilado.

**Fotografia 44- Realização da atividade**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 45- Cartaz do texto fatiado**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

#### 4.3.4. Fantasiando histórias<sup>95</sup>

Público-alvo: alunos do terceiro ano do ensino fundamental

Livro: *Mão que conta história* (PNBE/2012)

Autora: Márcia Leite

Ilustrações: Taline Schubach

Editora: Leya, 2011

Atividades: escuta da história/interpretação/contação de histórias/marcador de página

Duração da oficina: 45 minutos

<sup>95</sup> Um aluno faltou à oficina.

A pesquisadora realizou a transmissão vocal da história. Em seguida, o tema foi reforçado por meio da discussão do texto. No enredo, Julieta é uma criança com deficiência visual que adorava inventar histórias e também as ouvir. Ela brincava com a irmã mais velha de a *mão que conta história*.

Perguntados se os alunos conheciam o enredo desse livro, a resposta foi negativa. Durante a transmissão, vários alunos fizeram perguntas sobre o texto. Eles queriam participar, contando experiências vividas com os irmãos e amigos que inventam histórias. Por fim, a proferição do texto foi alternada com os relatos dos alunos. Após a escuta do livro e a discussão, foi explicada a finalidade do marcador de página, sendo pedido que ilustrassem alguma cena do livro.

Os grupos formados para criar histórias e contar aos colegas demonstraram habilidade nessa arte, posto que narraram com desenvoltura e entusiasmo. A criação foi diversificada, sendo que alguns criaram e outros se espelharam em lendas e contos. “Toda história da leitura supõe em seu princípio esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor” (CHARTIER, 1999, p. 77). Assim, a cada momento, os objetos lidos, bem como os motivos da leitura mudam e, então, novas atitudes são inventadas, outras suprimidas (CHARTIER, 1999). Portanto, tornou-se compreensível a fantasia que os alunos tiveram em torno de histórias conhecidas. A lenda popular *O Boto cor de rosa* ganhou novos elementos, novas interpretações. No final, foram distribuídos brigadeiros para a turma, em referência à história, que mencionava os doces em tamanho gigante.

**Fotografia 46- Discussão dos grupos**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

**Fotografia 47- Atividade com marcador**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014.

O terceiro bloco trouxe algumas histórias dos livros literários do PNBE, seguidas de confecção de materiais. Essa foi uma prática que possibilitou fugir das rotineiras tarefas de circular substantivos próprios e sublinhar adjetivos, além de outros exercícios didáticos

realizados comumente após o uso de textos literários, ou, por vezes, fragmentos dele, conforme Soares (2006). A combinação da experiência estética da leitura com o espaço escolar permitiu refletir sobre o limite da escolarização e da arte literária, o que, para Paiva (2006), pode resultar em uma sociedade “igualmente leitora”. É devido a função do leitor que a obra passa de artefato artístico a objeto estético (ZILBERMAN, 2001). Assim, é permitido contemplar e interpretar o texto de diferentes formas.

Nesse bloco, houve o planejamento de momentos em que foi enfatizado o compromisso com a história do livro. Assim sendo, a leitura pelo prazer, desprovida de atividades didáticas, além da produção de materiais correlatos às histórias trazidas, caracterizam as últimas intervenções. A realização das oficinas literárias, descritas neste capítulo, possibilitou a reflexão sobre as variadas maneiras de chamar a atenção do aluno para transformar o momento da leitura, muitas vezes enfadonho, em sessões de regalo, deleite e volúpia.

#### **4.4. Avaliação das oficinas pelas professoras e funcionárias da biblioteca**

Logo após as oficinas literárias, foi aplicado um questionário às professoras do ciclo de alfabetização e funcionárias da biblioteca, além de entrevistas individuais com as mesmas, gravadas no último dia de aula, com o objetivo de mensurar o modo como elas perceberam as atividades desenvolvidas com as turmas. Na conversa, foram pontuados aspectos como a intensidade e as fragilidades da ação interventiva. Ambas as funcionárias mencionaram que as oficinas devem influenciar os hábitos de leitura.

*Eles contaram que gostaram das historinhas, que foi muito bom, criança gosta de coisa diferente, né? E que chama a atenção (LYGIA, 2014).*

*Nada me deixou tão encantada como o que eu ouvi da aluna L, que falava assim: Nossa! Isso aqui é o mundo encantado! Era o mundo encantado, foi fantástico (ANA MARIA, 2014).*

A mesma pergunta foi direcionada às professoras regentes, sendo que todas optaram pela mesma alternativa assinalada pelas funcionárias: foi muito bom, os alunos adoraram e a participação deve influenciar os hábitos de leitura. Em entrevista, as regentes mencionaram as reações dos alunos diante do encerramento das oficinas.

*No último dia de aula, os alunos falaram assim: “tia, vai ter aquele negócio de leitura o ano que vem? Eles se interessaram por aquilo, eles gostaram do que viram de diferente (CLARICE, 2014).*

*Eu senti que eles gostaram quando foi perguntado no último dia: o que vocês querem que melhore na escola, de atividade, fora da sala? Aí a MJ falou assim: “tia, podia ter mais aquela oficina da sala da tia J” (local de realização da oficina Tenda de Leitura). A e MC também perguntaram onde estava o livro que o grupo leu. Elas queriam saber o que aconteceu na história. O interesse em perguntar foi um resultado positivo. Um ponto negativo foi o tempo, mais pelas provas, por causa do período de fim de ano, foi um pouco tumultuado. Só senti no fator tempo mesmo, pois não tinham como ler tudo (EVA, 2014).*

*Pelo fato desse ano não ter tido projetos relacionados à leitura, foi muito bom contar com as oficinas. Acho que os alunos foram mais incentivados na leitura, o que foi positivo. Por mais que a gente deixa que eles peguem os livros, eles pegam e às vezes a gente não trabalha dessa maneira, com eles encenando, pondo para fora tudo que entenderam. Tive alunas que me surpreenderam, como K, Y, e até M, essa última por ser uma criança tímida. As três são mais quietinhas e no dia em que encenaram, vestiram suas fantasias e se empenharam, levaram a sério, queria cada um apresentar melhor do que o outro (CECÍLIA, 2014).*

As manifestações das profissionais permitem afirmar que, se a ação interventiva não conseguiu resultados mais precisos em função da árdua rotina didática, houve, sim, o despertar para a sensação prazerosa proporcionada pela leitura, no diálogo entre autor e leitor. Com o objetivo de alcançar a leitura prazerosa, as intervenções foram explicadas passo a passo para que as atividades propostas estivessem sempre imbuídas de sentido, pois “esse tipo de atividade de leitura que, muitas vezes, sequer considera as vozes das crianças, seus desejos e interesses, as desmotiva” (SOUZA, et al., 2010, p.52).

Neste capítulo, buscou-se apresentar as variadas oficinas literárias oferecidas aos alunos, dando-lhes a oportunidade de conhecer obras diferentes daquelas que estavam acostumados nas salas de aula, ou até aquelas às quais eles não tinham acesso na biblioteca em razão da permanência em estantes mais altas. Com isso, houve uma maior exploração do acervo do PNBE, propiciando seu uso efetivo pelo aluno.

Conhecer mesmo que um pouco das histórias trazidas nas páginas dos livros do acervo do PNBE serviu para estimular o interesse do aluno pelo livro, demonstrando o prazer em buscar obras literárias. Essas obras poderiam ser buscadas com maior frequência na biblioteca da escola pesquisada, devido às inúmeras possibilidades, uma vez que o acervo é amplo e diversificado. Assim, quem sabe as palavras de Ana Maria pudessem entoar o coro de outras Clarices, Evas, Cecílias e Lygias: “se for para continuar na função, que traga essa criança para ver esse mundo colorido, esse mundo fantástico” (ANA MARIA, 2014).

Ao adentrar na rotina dessa escola, foi possível compreender o que significava a brincadeira de infância descrita por Lygia Bojunga na epígrafe. Com livros, ela fazia paredes, escadas, telhados, edificando casas. Como construtora, não se dava por satisfeita em erguer uma obra, mas precisava se espremer e morar dentro dela. Ela queria brincar de morar em livros. Nesse sentido, espera-se que os alunos do ciclo de alfabetização da Escola Municipal Amigos do Livro também brinquem com as obras literárias e que as leituras, com o passar dos

anos, sejam edificadas uma a uma, construindo saberes sólidos, alicerce necessário para a formação de leitores ávidos e profícuos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado com o objetivo de verificar o uso do livro literário do PNBE por alunos do ciclo de alfabetização de uma escola pública localizada no interior do estado goiano. A pesquisa foi realizada com base em discussões que cerceiam a política pública de distribuição de obras literárias e materiais de referência. Com ações diferenciadas e estratégicas, a cada ano de vigência do programa houve a ampliação do público-alvo, que em 1998 contemplava apenas parte do ensino fundamental e em 2015 alcançou toda a educação básica.

Diante desse cenário, a justificativa para a realização da presente pesquisa respalda-se na afirmação de que uma política que privilegia a mediação por meio da distribuição de livros precisa comprometer-se com os seus usos e sua circulação (PAIVA, 2012). Dessa forma, acompanhar a circulação dos livros do PNBE a partir do momento em que as obras adentram o espaço escolar propiciou a discussão sobre o uso efetivo do acervo, uma vez que apenas bibliotecas equipadas com títulos literários não formam leitores. Apesar disso, é preciso ressaltar a extrema necessidade desses espaços no ambiente institucional.

Na Escola Amigos do Livro foi constatada a presença do acervo do PNBE desde 1998. As obras encontradas na biblioteca e nas salas de aula, referentes a cada edição do programa pesquisado, que contemplou os anos iniciais do ensino fundamental, no qual se insere o ciclo de alfabetização, podem ser consultadas em anexo<sup>96</sup>. Apesar do volume considerável de títulos à disposição dos alunos na instituição, é prematuro dizer que a prática leitora tem permeado o início da vida escolar de forma efetiva. Para saber como ocorria a apropriação dos livros pelos estudantes em fase de alfabetização, tornou-se necessária a convivência da pesquisadora na escola em que a pesquisa foi realizada, para realização de observações, e aplicação de questionários e entrevistas com as regentes e funcionárias da biblioteca.

As três salas investigadas dispunham de obras literárias provenientes do PNBE, de outros programas públicos de incentivo à leitura, bem como oriundas de outros programas que não são do governo federal. Em cada sala, o material encontrava-se em proporções diferenciadas para cada ano do ciclo e era organizado de uma maneira, mas sempre estando ao

---

<sup>96</sup> Cada edição que contemplou o ensino fundamental se refere a um anexo específico. Assim, as obras do PNBE/1998 encontradas na biblioteca da escola podem ser conferidas no Anexo A; obras do PNBE/1999 encontradas na biblioteca da escola- Anexo B; obras do PNBE/2005 encontradas na biblioteca da escola-Anexo C; obras do PNBE/2008 encontradas na biblioteca da Escola-Anexo D; obras do PNBE/2010 encontradas na biblioteca da escola-Anexo E; obras do PNBE/2012 encontradas na biblioteca da Escola- Anexo F; e obras do PNBE/2014 encontradas na biblioteca da Escola-Anexo G.

alcance dos alunos. Assim, no primeiro e segundo ano, o número de títulos não chegava a dois por aluno, fato que justifica os estudantes terem lido todos ou quase todos os livros da sala. Já no terceiro ano havia uma grande quantidade de títulos no espaço, possibilitando um maior poder de escolha por parte do alunado.

Percebeu-se uma grande circulação de alunos ao redor dos livros literários nas três salas. O movimento para a escolha do título era intenso, chegando à repreensão das professoras em certos momentos. Isso acontecia porque os livros literários estavam à disposição da turma apenas nos momentos entre a exposição de um conteúdo e outro, enquanto esperava-se todos terminarem as atividades propostas. Na maioria das vezes, a leitura ocorria em um momento de espera, com tempo insuficiente para a finalização da obra selecionada. Mesmo negociando os minutos finais da aula para a prática leitora, essa atividade ficava condicionada ao término do conteúdo didático.

A leitura era trabalhada, mesmo que inconscientemente pelas professoras, como sendo uma forma de ocupar o tempo dos alunos, que liam enquanto os colegas finalizavam a atividade proposta pela regente. Essa dinâmica, voltada para silenciar a turma, resultava na disciplinarização do corpo, uma vez que os estudantes mantinham-se quietos nas carteiras, ficando condicionados de forma resiliente ao funcionamento desse processo. Havia uma pontual dominação e controle na rotineira ação de permitir a leitura “temporária” das obras de literatura. Temporária em função dos oito minutos, média essa, às vezes, insuficiente para se deixar seduzir e se envolver pela história escolhida.

Importante registrar que a experiência das docentes refletiu boa parte da prática pedagógica exercida por inúmeras profissionais. Mesmo tendo acesso ao conhecimento de maneira sistematizada, como nas instituições que preparam para a carreira docente, há uma lacuna entre a linha tênue que delimita as práticas da leitura e da escrita. A percepção é a de que a prática da leitura acontecia em trechos de livros didáticos e atrelada às atividades de escrita, o que permite reforçar que a ideia da leitura estava articulada com a produção textual. Entende-se que uma prática complementa a outra, porém, seus conceitos são distintos, e, portanto, poderiam ser trabalhados de modo a não confrontar as naturezas de universos diferentes. A prática da leitura nem sempre remete à necessidade de se produzir materiais escritos, pois dispensa a apresentação da materialidade, uma vez que o aluno, para escrever bem, não tem que necessariamente ler bem. Tampouco o fato de possuir habilidades leitoras garante que o aluno consiga ser entendido por meio da escrita.

A ocupação com outras atividades de cunho didático nem sempre permitia o planejamento de momentos que justificassem e efetivassem o funcionamento do “cantinho da

leitura”, organizado em cada sala de aula. O contato dos alunos com o livro não pode se limitar aos poucos minutos de intervalo entre as atividades programadas. Por assim ser, destaca-se a importância de se planejar cuidadosamente o encontro dos alunos com a leitura, de forma lúdica, porém, sistemática e organizada, conforme os objetivos a serem atingidos. A rotina compromissada com a literatura pode propiciar o gosto e a compreensão do leitor, independentemente de interesses avaliativos e/ou didáticos.

A preocupação dos alunos em não atrasar as atividades, deixando, por diversas vezes, o livro aberto debaixo da carteira, revela a formação conteudista como prioridade nas instituições públicas de ensino do país. Desse modo, questiona-se em que momento os alunos serão instigados a pensar, a discutir, a ponderar sobre variados assuntos e temas, esmiuçados de forma poética e romantizados na literatura. A prática leitora poderia vir antes mesmo do ensino formal. Assim, a fase de apropriação dos livros literários não se findaria com o encerramento do tempo escolar.

Esse estudo retratou a forma como o acervo do PNBE estava sendo apropriado no início da escolarização, momento em que já são percebidas as dificuldades de conciliar os conteúdos curriculares. Mas, quando será destinado tempo para a leitura literária? É exatamente a experiência escolar que pode garantir o contato da criança com as histórias e fantasias, haja vista que boa parte da população rompe a prática leitora no momento em que o ensino formal é concluído.

A importância de se dedicar aos momentos de leitura literária no período de escolarização justifica-se pelo fato de que essa poderá, para uma grande parcela de estudantes, ser a única oportunidade de contato com os livros. “É na escola, que a maioria das crianças e jovens brasileiros terá contato com o texto literário, e por conseguinte, cabe a essa instituição garantir o acesso a esse bem cultural; o livro” (PAIVA, 2012, p.19).

Associar a escolarização à formação de leitores passou a ser uma questão discutida pelos pesquisadores, principalmente pelo fato de que a democratização do acesso às obras literárias não tem sido suficiente para estimular a leitura, tão necessária, fundamental e insubstituível à criticidade do indivíduo; aquela apenas efetivada por meio da compreensão, do diálogo que se estabelece entre o emissor e o receptor. A mensagem do autor, entendida pelo leitor, pode ser questionada ou refutada por esse último, mediante sua experiência leitora.

O fato é que, como os alunos permaneciam constantemente com os livros abertos debaixo da carteira, havia várias interrupções até que a leitura pudesse ser concluída, depois de algumas tentativas de retomar a mesma história. Essa dominação das atitudes dos alunos era uma consequência da dominação do pensamento desse leitor, já que, uma vez impostas as

regras de comportamento como a de fechar os livros literários durante a explicação do conteúdo, é importante considerar que o leitor sujeitou-se à dominação, em uma relação acordada entre professor e aluno.

A introjeção à obediência e a resignação ao formato de leitura fragmentada dispersa o aluno e o desvia para a realização de outras atividades, não possibilitando a manifestação das impressões e troca de conhecimentos por meio das discussões. Essas são consequências de uma política pública que incentiva a distribuição dos acervos literários, mas não prioriza a leitura em si.

A leitura aqui mencionada está baseada no conceito defendido por Bajard (2014a; 2014b), que se refere ao ato como sendo o encontro do leitor com a materialidade do livro. Nessa perspectiva, o livro, enquanto objeto, encontra sua função, que é a de ser apropriado, “manipulado e consumido” pelo leitor.

Pela análise de Kleiman (2000), o passar dos olhos sobre as palavras não garante a leitura; também não torna possível ensinar a compreensão, que está condicionada ao entendimento dos significados pelo leitor. Mas a autora defende que cabe ao professor ou mediador de leitura oferecer oportunidades que desenvolvam o processo cognitivo, já que a leitura é um ato social que interage leitor e autor.

Nesta investigação, percebeu-se a presença de uma prática leitora instaurada pelos professores e mediadores de leitura, tanto nas salas de aula do ciclo de alfabetização como na biblioteca. Mas essa prática era, na maior parte das vezes, fracionada em pequenos momentos, permeados por tentativas, por parte dos alunos, de transgredir as regras adotadas no ambiente, como manter o livro aberto durante a explicação da regente.

Se os livros por si só não formam leitores, é preciso que haja a intervenção de profissionais direcionados a promover o gosto pela leitura literária, utilizando-se de estratégias convincentes para atrair os olhares dos principiantes. A falta de atividades programadas de leitura literária é um fator determinante para o comprometimento das políticas públicas que envolvem essa prática, pois esta, quando efetivada na rotina escolar, ainda ocorre de forma inadequada (SOARES, 2006).

O investimento de milhões de reais na aquisição de obras e materiais de referência faz do PNBE um dos maiores programas de fomento à leitura. Porém, no resultado final deste processo de investigação, verificou-se pouco conhecimento da comunidade escolar acerca do programa, e, ainda, falta de mediadores capacitados para a promoção da leitura por meio do uso do material distribuído.

Na biblioteca, faltavam visitantes para apreciação das obras. A movimentação nesse ambiente era direcionada à “leitura” em voz alta do aluno; a transmissão vocal de um texto era proferida para as funcionárias. Esse momento não consistia na leitura propriamente dita, pois havia a preocupação em decodificar o texto escrito, não sendo possível a compreensão que se espera da leitura. A euforia em transmitir um trecho, principalmente sem a leitura prévia, comprometia a compreensão, já que os sentidos eram voltados para a interpretação de letra por letra, e não do sentido ou significado do texto como um todo.

O exercício de oralização de textos para colegas e regentes constituiu uma importante atividade dentro da escola, tendo o seu valor por favorecer o desenvolvimento da leitura, estimulando, instigando e incentivando o ato de ler. Porém, ainda não se constituía como a leitura em si (BAJARD, 2014a; 2014b), que apenas se realiza a partir do momento em que o aluno coloca os olhos sobre o material gráfico. A leitura é bem mais do que oralizar o texto; é compreender e dialogar com o autor.

A concepção da escola é de que o aluno aprende a ler no momento em que oraliza. Portanto, a preocupação das instituições de ensino direciona-se ao ensino da escrita, que, uma vez verbalizada, leva ao entendimento de que a criança já aprendeu a ler. Na verdade, ela fez a síntese da escrita, pois a leitura exige outra estratégia e levantamento de hipóteses. Na escola investigada, o ensino era direcionado à escrita porque talvez os educadores acreditavam que, sabendo escrever, a criança automaticamente saberia ler.

Os dois objetos – leitura e escrita – de naturezas distintas, complementam-se e, na prática, chegam a se confundir pela sua proximidade. Ao escrever, a criança deve ter a noção de letra por letra. O mesmo não acontece no momento da leitura, pois a visão das palavras é global e há o adiantamento do significado da frase, levando o leitor a compreender a mensagem. Com isso, é estabelecida a diferença do processo cognitivo de cada uma das ações, o que requer o conhecimento dos alfabetizadores para a melhor forma de ensinar naturezas tão distintas, mas complementares. Assim, o aluno com dificuldades na leitura somente conseguirá avançar nesse processo se praticar essa ação e, sendo constatada a dificuldade no campo da escrita, apenas o exercício de escrever será capaz de fazê-lo vencer o obstáculo.

A dificuldade das instituições educacionais focarem especificamente no campo da leitura pode consistir na ausência de material a ser apresentado à comunidade escolar, à família e à sociedade. Assim, a produção de material feita pelo aluno pode se tornar um instrumento que comprova que a escola realizou sua obrigação. Assim, na escrita, a produção é garantia de trabalho realizado, de missão cumprida. Se os educadores possuem a

necessidade de mostrarem o “serviço”, investir apenas na escrita já contemplaria seus objetivos. A pouca presença da prática leitora efetiva no início do período escolar pode resultar em dificuldades de compreensão e interpretação ao longo da vida, sendo que estudos apontam uma grande quantidade de leitores que abandonam o hábito ao concluírem a escolarização formal.

Notou-se, ainda, que as obrigações atribuídas às funcionárias da biblioteca, por vezes, não contribuíram para despertar o interesse dos alunos pelos livros. Entretanto, havia boa vontade das mesmas para a realização da função de bibliotecária, apesar da falta de orientação para executar tarefas diárias atribuídas ao cargo. Ainda é preciso lembrar que a insatisfação profissional de Lygia podia ser justificada pela precarização do trabalho educacional no país, bem como em razão de sua falta de experiência no âmbito da função desempenhada.

Vale lembrar que os mediadores de leitura são figuras de extrema importância para a efetivação da política pública de distribuição de livros. O forte investimento do PNBE pode ser comprometido pela ausência de articulação entre o livro e o aluno. O programa, apesar de disponibilizar diversos indicativos de utilização do material pelos professores, não vem obtendo êxito com essas tentativas. Com as investidas de orientar os profissionais do ensino, o investimento deve ser estendido à formação de mediadores, a exemplo da instituição mencionada por Bajard (2014b), o que possibilita a aproximação entre as crianças de camadas menos favorecidas e os livros. Porém, é preciso pensar que o alcance dessa iniciativa deveria contemplar educadores em todos os níveis escolares, concretizando, assim, a democratização do acesso às obras literárias e, conseqüentemente, a leitura das mesmas.

Uma ação dentro da biblioteca que demonstrou resultados positivos foi o empréstimo semanal realizado para todas as salas da escola, inclusive para a educação infantil. A prática conseguiu mobilizar quase todos os alunos, considerando o esquecimento de alguns no dia destinado à troca. Já tendo em vista que o estudante leva o livro literário para realizar leitura fora do ambiente institucional, é necessário questionar se houve interatividade entre o aluno e o livro literário do PNBE fora do espaço escolar ou não. Nesse caso, a responsabilidade de verificar a leitura estaria a cargo da família, pois a escola não exigia atividades que comprovassem a “lição de casa”. A “mala viajante” – leitura assistida pela família do aluno, com atividades de escrita e ilustrações da história lida – prática adotada em anos anteriores, não teve seqüência no período de coleta de dados. Dessa forma, ressalta-se a importância da parceria entre escola e familiares para a conscientização do hábito de ler ainda no início da vida escolar, momento em que o gosto pelo manuseio dos livros ainda está em plena formação.

A realização das oficinas literárias buscou dimensionar a importância da literatura naquele ambiente, além de estimular e ampliar o uso dos livros literários do PNBE no ciclo da alfabetização. O planejamento das atividades levou em consideração o pedido das regentes de propiciar, além da leitura, a escrita. Assim, as oficinas foram distribuídas em blocos de acordo com as atividades proporcionadas após a leitura pelos alunos, ou depois da transmissão vocal da pesquisadora. Essa intervenção possibilitou refletir sobre as maneiras de chamar a atenção do aluno para transformar o momento da leitura em sessões prazerosas e repletas de sentido, considerando as vozes dos participantes, a fim de motivar seus interesses e desejos.

Entre oficinas de leitura, de produção escrita e de criação de material, foram pensadas e exploradas estratégias que, por meio da ludicidade, buscaram atrair os alunos para o uso do acervo do PNBE. Tratou-se de um convite à apropriação das obras literárias que chegavam às dependências da escola e que, misturadas a outros tantos livros, permaneciam nas prateleiras, sem despertar a atenção dos usuários da biblioteca.

No primeiro bloco, houve a intenção de promover o encontro do leitor com o livro, sendo planejadas atividades em que os grupos contavam a história lida aos colegas, ora representando, ora apenas narrando o que entenderam do texto. O segundo bloco buscou atender ao pedido das regentes de conciliar a leitura com a escrita. Nesse sentido, foi realizada a transmissão vocal pela pesquisadora, em virtude da insuficiência de exemplares da mesma obra para todos os alunos.

Construções de frases no primeiro ano, pequenas produções no segundo e no terceiro, essas atividades tiveram o objetivo de demonstrar que a escrita pode ser desenvolvida de forma espontânea e atraente, a partir de um dado contexto em que for inserida. No terceiro bloco, procurou-se evidenciar a confecção de materiais, como dobraduras e cartazes, formalizando o fechamento da transmissão da história narrada à turma.

Vale destacar a maciça participação dos sujeitos na realização das oficinas literárias. Os alunos ficaram disponíveis em cada atividade lançada, e, por diversas vezes, constatou-se surpresa e apreensão, sentimentos comuns às primeiras experiências dessa natureza. Como avaliar a dimensão do significado que as oficinas tiveram no ciclo de alfabetização? Por um lado, pondera-se que a semana seguinte às oficinas foi de avaliação final, momento em que os livros literários em poder dos alunos foram recolhidos, e os que estavam nas salas de aula devolvidos à biblioteca para a organização do ambiente. Assim, registra-se que o tempo foi insuficiente para analisar o impacto que as intervenções tiveram no hábito leitor das turmas envolvidas na pesquisa.

Porém, é impossível ficar indiferente às manifestações de alunos e professores diante da ampliação do uso do acervo do PNBE. Acredita-se que o público foi sensibilizado, reconhecendo a importância do uso dos livros literários, pois a literatura passou a fazer parte das discussões diárias. Os alunos queriam saber o desfecho da história contada pelo colega; perguntaram como conseguiriam uma determinada obra para lerem o final dela; mencionaram viver uma fantasia, um sonho do qual não queriam acordar; passaram a lembrar de presentear os amigos com livros. Diante disso, acredita-se que a experiência proporcionou um dos primeiros passos para a emancipação leitora dos sujeitos envolvidos. Entretanto, seria ingenuidade pensar que a intervenção realizada com esses alunos é o bastante para formar cidadãos leitores. Há um longo e permanente caminho a ser trilhado, sendo necessária a construção de um processo que deve durar a vida inteira.

Para discutir a apropriação do acervo do PNBE por alunos do ensino fundamental, levantou-se a hipótese de que as obras literárias pertencentes ao programa não eram apropriadas pelos alunos do ciclo de alfabetização da Escola Amigos do Livro, no interior de Goiás. Por isso, foi questionado o modo como esses alunos apropriavam-se desses livros no ambiente escolar. A presente pesquisa respondeu a indagação refutando a hipótese mencionada. A investigação demonstrou que os alunos apropriavam-se das obras literárias do PNBE, porém, faziam o uso das mesmas de forma tímida e discreta. Sendo assim, verifica-se a necessidade da ampliação iminente do uso das obras distribuídas pelo governo.

Assim como na epígrafe da escritora Lygia Bojunga – que usava os livros para fazer casinha e brincar de morar dentro dela – na história clássica *Os três porquinhos* – aquela que o aluno do segundo ano escolhia com frequência – verifica-se a pressa de dois deles em construir edificações, visto que o lobo mau as colocava abaixo em segundos. Mas a terceira casinha foi feita com materiais fortes e resistentes, e mesmo com várias tentativas do lobo em derrubá-la, a construção permaneceu intacta, abrigando os três irmãos.

Sabe-se que o processo de construção da prática leitora nunca terá fim, mas, enraizado no tempo escolar, deve sustentar paredes de tijolos e concretos, materiais que garantem a segurança e a estabilidade de modo que o conhecimento é garantido ao leitor. Sendo assim, entende-se que a intimidade com o texto gráfico, iniciada muitas vezes antes do tempo escolar, necessita ter continuidade na escola. Nesse período, há que se incentivar a conquista da compreensão por meio da leitura, para que sejam edificadas casas fortes e resistentes, abrigando saberes adquiridos ao longo da vida, alicerces de conhecimento que nenhum lobo mau destrói.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANDRADE, Ludmila Thomé. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- ANTUNES, Walda de Andrade. **Lendo e formando leitores**. 3 ed. São Paulo: Global, 2012.
- BAJARD, Élie. A entrada no mundo da escrita no Brasil. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.2, p. 501-507, jul./dez. 2013. Tradução de: *Au Brésil, l'entrée dans le monde lettré*. Les Actes de lecture n° 102 em junho de 2008 – [des enfants des écrits].
- \_\_\_\_\_. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Da escuta de textos à leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014b.
- \_\_\_\_\_. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2014a.
- BARBIER, René. **Pesquisa-ação**. Tradução de Lcie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BERNARDI JR., Hermes. **Dez casas e um poste que Pedro fez**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2010.
- BOGDAN, R.; BILKLEN, S.. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOJUNGA, Lygia. **O que é livro para Lygia Bojunga**. Disponível em: [www.catedra.puc-rio.br/portal/p/?/33/404/comunicacao/falando\\_sobre\\_leitura\\_o\\_que\\_e\\_o\\_livro\\_para\\_lygia\\_bojunga/](http://www.catedra.puc-rio.br/portal/p/?/33/404/comunicacao/falando_sobre_leitura_o_que_e_o_livro_para_lygia_bojunga/). Acesso em: 06 jun. 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital PNBE 2010**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores>. Acesso em: 21 mar. 2015.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Edital PNBE 2013**. Disponível em: [www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da...da.../3980-edital-pnbe-2013](http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da...da.../3980-edital-pnbe-2013). Acesso em: 23 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Atividades do PNBE 1998**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 09 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Histórico do PNBE – Anos Anteriores**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>. Acesso em: 17 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades do FNDE**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/relatorios/relat%C3%B3rios-de-atividades>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Editais do PNBE**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas>. Acesso em: 17 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Edital do PNBE, 2013**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3980-edital-pnbe-2013>. Acesso: 10 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução nº 7**, de 20 de março de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3292>. Acesso em: 10 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial nº 3.443**, de 18 de novembro de 2003. Dispõe sobre a ampliação no atendimento do PNBE. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/739432/pg-35-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-19-11-2003>. Acesso em: 12 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria nº 584**, de 28 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnbe/5334-portaria-n.%C2%BA-584-de-28-de-abril-de-1997>. Acesso em: 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa Toda Criança na Escola**. Disponível em: [www.abrasil.gov.br/nivel3/index.asp?id=42&cod=fvida](http://www.abrasil.gov.br/nivel3/index.asp?id=42&cod=fvida). Acesso em: 10 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2007-** FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/relatorios/relatorio>. Acesso em: 17 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução FNDE/CD/nº 008**, de 08 de abril de 2003. Dispõe sobre distribuição das coleções de obras de literatura e de informação aos alunos matriculados na quarta e oitava séries. Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes\\_2003/res008\\_08042003.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2003/res008_08042003.pdf). Acesso: 10 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **PNBE na Escola: Literatura fora da caixa. Guia 2. Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Ceale – UFMG. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 09 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de governo. **Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola**. TCU, 2002. Disponível em: [www.tcu.gov.br/avaliacaodeprogramasdegoverno](http://www.tcu.gov.br/avaliacaodeprogramasdegoverno). Acesso em: 20 mar. 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o Consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CADEMARTORI, Lygia. **O que é Literatura Infantil**. 3 ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1986.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

\_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

CIRINO, Darciane Barros Leão. **Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE**: apropriação dos acervos para a formação de leitores no município de Ipameri-Goiás. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2015.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

ESCOLA MUNICIPAL AMIGOS DO LIVRO. Projeto Político Pedagógico, 2014.

\_\_\_\_\_. Regimento Escolar, 2014.

FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 2010.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007.

\_\_\_\_\_; CORDEIRO, Máisa Barbosa da Silva. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 3, n.3, set./dez.2012.

FIRMINO, Célia. A leitura em questão: Foucambert pela leiturização social. **Interatividade**, Andradina (SP), v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: [http://www.lecture.org/ressources/portugais/a\\_leitura.pdf](http://www.lecture.org/ressources/portugais/a_leitura.pdf). Acesso em: 14 set. 2015.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

GARCIA, Edson Gabriel. (Org.). **Biblioteca escolar**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Loyola, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação**. Brasília, Editora Plano, 2010.

GENS, Carvalho Rosa Maria de. Mistério e Terror. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil em Gêneros**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

GERALDI, João Wanderley. A leitura na sala de aula- as muitas faces de um leitor. In: GERALDI, João Wanderley et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador Nacional de Alfabetização (INAF)**. São Paulo, 2011/2012. Disponível em: [http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011\\_2012.aspx](http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx). Acesso em: 15 set. 2015.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos de Leitura no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: IPL, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.

LISPECTOR, Clarice. **Frases reunidas**. Disponível em: [www.infoescola.com/literatura/clarice-lispector](http://www.infoescola.com/literatura/clarice-lispector). Acesso em: 20 jan. 2016.

LÜDKE Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas- São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Francisca. O PNBE e o CEALE: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). **Literatura Infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEIRELES, Cecília. **Criança, meu amor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

MELLO, Thiago de et al.. **A poesia dos bichos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. 3 ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2013.

MURRAY, Roseana. **A bailarina e outros poemas**: poesia. 1 ed. São Paulo: FTD, 2001.

NESTROVSKI, Arthur. **Bichos que existem & bichos que não existem**. 2 ed. São Paulo: Cosac Naift, 2005.

PAIVA, Aparecida (Org). Estatuto Literário e Escola. In: Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiane (Orgs.) **A Escolarização da Leitura Literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PEREIRA, Wilson. **Pé de Poesia**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1995.

PERES, Selma Martines (Org.). **Leitura**- história e práticas. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013.

PERROTI, E.. **Confinamento Cultural, Infância e Leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. Literatura em Quadrinhos. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil em Gêneros**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura na escola: da concepção à mediação do PNBE-dados eletrônicos**. Caxias do Sul: Educs, 2013.

SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos. **Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e Alfabetização – Do plano do choro ao plano da ação**. PNBE do Professor 2001. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SERRA LITERÁRIA. CEE/CEB. **Lei nº 516**, de 15 de julho de 2011. Dispõe sobre a renovação de autorização de funcionamento da Escola Municipal Amigos do livro.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 057**, de 06 de junho de 1990. Dispõe sobre a criação da Escola Municipal Amigos do Livro.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 12 ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2013.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da Biblioteca Escolar**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy (Org.). **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Leitura e Democracia Cultural. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Mazagão. **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira et al. (Orgs.). **Ler e Compreender: estratégias de Leitura**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

VILLARD, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

YUNES, Eliana. **Por uma Política Nacional de Leitura**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1992.

\_\_\_\_\_; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). A Experiência da Leitura. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K.. **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### Obras do PNBE/1998 encontradas na biblioteca da escola

Obra	Autor	Editora
A bailarina e outros poemas	MURRAY, Roseana	FTD, 2001
Pé de Poesia	PEREIRA, Wilson	Dimensão, 1995
Minhas Memórias de Lobato...	SANDRONI, Luciana	Companhia das
Berimbau e outros poemas	BANDEIRA, Manuel	Nova Fronteira, 1994
Coisas de menino	GANEM, Eliane	José Olympio, 1999
Contos de Perrault	PERRAULT, Charles	Villa Rica, 1999
Viva o boi-bumbá	BARBOSA, Rogério Andrade	Agir, 1999
O que fazer?: falando de	IACOCCA, Liliana	Ática, 1999
A árvore que dava dinheiro	PELLEGRINI, Domingos	Ática, 2001
O gênio do crime	MARINHO, João Carlos	Global, 1999
Meus primeiros contos	CUNHA, Leo [et al.]	Nova Fronteira, 2001
A terra dos meninos pelados	RAMOS, Graciliano	Record, 1999
Histórias da velha totônia	REGO, José Lins do	José Olympio, 1999
Carta errante, avó	PINSKI, Mirna	FTD, 2001
Quem conta um conto?	MACHADO, Ana Maria [et	FTD, 2001
O fantástico mistério de	BANDEIRA, Pedro	FTD 1999
O fantástico mistério de	BANDEIRA, Pedro	FTD, 2001
Uma história de futebol	TORERO, José Roberto	Objetiva, 2001
Um assassinato, um mistério e	TWAIN, Mark	Objetiva, 2001
O santinho	VERÍSSIMO, Luis Fernando	Objetiva, 2001
Histórias de fadas	WILDE, Oscar	Nova Fronteira, 2001
Bisa Bia, Bisa Bel	MACHADO, Ana Maria	Moderna, 2001
Bazar do folclore	AZEVEDO, Ricardo	Ática, 2001
Palavras de encantamento	JOSÉ, Elias [et al.]	Moderna, 2001
Hoje tem espetáculo: no país	MACHADO, Ana Maria	Nova Fronteira, 2001
Vida e paixão de Pandomar, o	RIBEIRO, José Ubaldo	Nova Fronteira, 2001
De conto em conto	ANDRADE, Carlos	Ática, 2001
Historinhas pescadas	LAGO, Ângela [et al.]	Moderna, 2001
A ilha do tesouro	STEVENSON, Robert Louis	Ática, 2001
Cinco estrelas	ANDRADE, Carlos	Objetiva, 2001
Palavra de poeta	LISBOA, Henriqueta [et al.]	Ática, 2001
Faca afiada	QUEIRÓS, Bartolomeu	Moderna, 1997
Os rios morrem de sede	PIROLI, Wander	Moderna, 1994
Memórias de um cabo de	LESSA, Orígenes	Ediouro, 1999
Uma idéia toda azul	COLASANTI, Marina	Global, 1999

<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Ida e Volta	MACHADO, Juarez	Agir, 1999
Uni Duni e Tê	LAGO, Ângela	Compór, 1999
Noite de cão	LIMA, Graça	Paulinas, 1996
Quem lê com pressa tropeça	JOSÉ, Elias	Editora Lê, 1998
Mandiola e Douradinho	CARMO, Apolônio Abadio do	UFU, 1999
A Moeda de Ouro que um Pato	CORALINA, Cora	Global, 1999
A bruxinha atrapalhada	FURNARI, Eva	Global, 1999
Victor e o Jacaré	MASSARANI, Mariana	Studio Nobel, 1999
Fábulas	LA FONTAINE, Jean de,	Revan, 1997
A Última flor amarela	Caulus	Pallotti, 1999
Cartão-Postal	MACHADO, Luiz Raul	Formato
Rosalina: a pesquisa de	HETZEL, Bia	Brinque-Book, 1997
De surpresa em surpresa	ABRAMOVICH, Fanny	Editora Braga, 1997
Maria Martins- mistério das	CANTON, Kátia	Paulinas, 1997
O Rei da Fome	CASTANHA, Marilda	Ediouro, 1999
A Cristaleira	HETZEL, Graziela Bozano	Ediouro, 1999
Strega Nona- a avó feiticeira	DE PAOLA, Tomie	Autores&Agentes&As
A bela e a fera	OLIVEIRA, Rui	FTD, 1999
Atrás da Porta	ROCHA, Ruth	Salamandra, 1997
Guilherme Augusto Araújo	FOX, Mem	Brinque-Book, 1995
Brincando com os números	MASSIN	Companhia das
Serafina e a criança que	AZEVEDO, Jô	Ática, 1999
A Vingança de Ishtar	ZEMAN, Ludmila	Projeto, 1999
A última busca de Gilgamesh	ZEMAN, Ludmila	Projeto, 1999
A lenda da Vitória-Régia	EBOLI, Terezinha	Ediouro, 1997
Plantando uma amizade	MATUCK, Rubens	Studio Nobel, 1999
De dois em dois	SANT'ANNA, Renata	Martins Fontes, 1996
Receitas de olhar	MURRAY, Roseana	FTD, 1999
O Mensageiro das estrelas	SÍS, Peter	Ática, 1999
Pinturas- jogos e experiências	FORSLIND, Ann	Callis, 1997

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE B

### Obras do PNBE/1999 encontradas na biblioteca da escola

Obra	Autor	Editora
Atrás da Porta	ROCHA, Ruth	Salamandra, 1997
Alice no País das Maravilhas	MACHADO, Ana Maria	Ática, 1997
Adivinha Quanto Eu Te Amo	MECBRATNEY, Sum	Martins Fontes, 1996
A Última Flor Amarela	CAULUS	L&PM, 1994
A Terra dos meninos Pelados	RAMOS, Graciliano	Record, 1999
A Televisão da Bicharada	MURALHA, Sidónio	Global Editora, 2000
A Senha do Mundo	DRUMOND, Carlos Andrade de	Record, 1997
A mulher que Matou os Peixes	LISPECTOR, Clarice	Rocco, 1999
A Moeda de ouro que um Pato	CORALINA, Cora	Global, 2000
A Mãe da Minha Mãe	ALVARENGA, Terezinha	Miguilin, 1998
A Lenda do Guaraná	FITTIPALDI, Ciza	Melhoramentos,
A Lenda da Vitória Régia	EBOLI, Terezinha	Ediouro
A Formiguinha e a Neve	BARRO, João de	Moderna, 1995
A Fada que Tinha Idéias	ALMEIDA, Fernando Lopes	Ática, 1998
A Cristaleira	HETZEL, Graziela Bozana	Ediouro
A Casa da Madrinha	NUNES, Lygia Bojunga	Agir, 1983
A Bruxinha Atrapalhada	FURNARI, Eva	Global Editora, 2000
A Bela e a Fera	OLIVEIRA, Rui	FTD, 1994
A Arca de Noé	MORAES, Vinícius de	Cia das Letras, 1997
Brincando com os Números	JAHN, Heloísa	Cia das Letrinhas
Bisa Bia, Bisa Bel	MACHADO, Ana Maria	Salamandra, 1998
Berimbau e Outros Poemas	BANDEIRA, Manoel	Nova Fonteira, 1994
Barulho Demais	STAHEL, Monica (trad.)	Martins Fontes, 1996
Crianças Famosas- Portinari	TRZMIELINA, Nadine	Callis, 1997
Contos de Perrault	JUNQUEIRA, Regina Régis	Vila Rica, 1994
Contos de Grimm	JAHN, Heloísa (trad.)	Cia das Letrinhas,
Contos de Assombração	GONZÁLES, Neide T. (trad.)	Ática, 1995
Contos de Andersen	BUENO, Tomás, Rosa	Martins Fontes, 1994
Confusão Maior no Reino de	MESERANI, Samir	Ática, 1995
Coleção Arco-Íris	BORGES, Geruza Helena	Mazza, 1993
Coisas de Menino	GANEM, Eliane	Olympio, 1987
Cartão-Postal	MACHADO, Luiz Raul	Formato, 1996
De surpresa em Surpresa	ABRAMOVICH, Fanny	Braga, 1997
De Dois em Dois-um passeio	SANT'ANNA, Renata e outros	Martins Fontes, 1996
Eu e Minha Luneta	MARTINS, Cláudio	Formato, 1992
É Isso Alí	PAES, José Paulo	Salamandra, 1993
Flauta Doce: método de ensino	SANTA ROSA, Nereide S.	Scipione, 1993

<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Faca Afiada	QUEIRÓS, Bartolomeu Campos	Moderna, 1997
Fábulas	FONTAINE, La	Revan, 1997
Guilherme Augusto Fernandes	FOX, Mem	Brinque-Book, 1996
Histórias da Coleção Gato e Rato,	FRANÇA, Mary	Ática, 1998
Histórias da Velha Totônia	REGO, José Lins do	J. Olympio, 1997
História de Trancoso	SANTOS, Joel Rufino	Ática, 1987
Ida e Volta	MACHADO, Juarez	Agir, 1998
Leonardo	CRUZ, Nelson	Paulinas, 1997
Mitos: o folclore de mestre André	XAVIER, Marcelo	Formato, 1997
Minhas Memórias de Lobato	SANDRONI, Luciana	Cia das Letrinhas,
Meu Livro de Folclore	AZEVEDO, Ricardo	Ática, 1997
Menino do Rio Doce	ZIRALDO	Cia das Letrinhas,
Menino Brinca de Boneca?	RIBEIRO, Marcos	Salamandra, 1990
Memórias de um Cabo de	LESSA, Orígenes	Ediouro
Mata Atlântica	SALDANHA, Paula	Ediouro
Maria Teresa	MELLO, Roger	Agir, 1996
Maria Martins: mistério das	CANTON, Kátia e outra	Paulinas-
Mamãe Trouxe um Lobo para	STRAUSZ, Rosa Amanda	Salamandra, 1995
Noite de Cão	LIMA, Graça	Paulinas, 1998
Noções de Coisas	RIBEIRO, Darcy	FTD, 1985
Nó na Garganta	PINSKY, Mirna	Atual, 1991
Ou isto ou Aquilo	MEIRELES, Cecília	Nova Fronteira, 1996
Os Rios Morrem de Sede	PIROLI, Wander	Moderna, 1994
O Velho que Trazia a Noite	CAPARELLI, Sérgio	Kuarup, 1994
O Último dia de Brincar	REZENDE, Stela Maris	Miguilin, 1997
O Teatro do Mundo	LIMA, Célia Regina	Melhoramentos,
O Sabiá e a Girafa	CUNHA, Leo	Nova Fronteira, 1993
O Rei de Quase-Tudo	FRANÇA, Eliardo	Orientação Cultural,
O Rei da Fome	CASTANHA, Marilda	Ediouro
O Que Fazer? Falando em	LACocca, Liliana	Ática, 1993
O Povo Pataxó e Suas Histórias	PATAXÓ, Arariby e outros	Global Editora, 2000
O Mensageiro das Estrelas	SIS, Peter	Ática, 1996
O Menino Poeta	LISBOA, Henriqueta	Mercado Aberto,
O Mais Belo Livro das Pirâmides	LAMBERT, Barbara (trad.)	Melhoramentos,
O Livro das Árvores	ÍNDIOS Ticuna (org.)	Global Editora, 2000
O Jardim Secreto	MACHADO, Ana Maria	ED. 34, 1995
O Homem que Calculava	TAHAN, Malba	Record, 1984
O Gênio do Crime	MARINHO, João Carlos	Global Editora, 2000
O Fantástico Mistério de	BANDEIRA, Pedro	FTD, 1987
O Escaravelho do Diabo	ALMEIDA, Lúcia Machado	Ática, 1999

<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
O Dilema do Bicho-Pau	MACHADO, Ângelo	Nova Fronteira, 1997
O Bordado Encantado	PERROTI, Edmir	Paulinas, 1996
Praça das Dores	LOUZEIRO, José de	Salamandra, 1994
Poesia Fora da Estante	AGUIAR, Vera	Projeto, 1995
Plantando Uma Amizade	MATUCK, Rubens	Nobel, 1996
Pinturas:Jogos e Experiências	FORSLIND, Ann	Callis, 1997
Picote: o menino de papel	VALE, Mario	RHJ, 1993
Pé de Poesia	PEREIRA, Wilson	Dimensão, 1995
Pé de Pilão	QUINTANA, Mário	Ática, 1997
Quem Lê com Pressa, Tropessa	JOSÉ, Elias	Lê, 1992
Tanto, Tanto!	SALLES, Ruth (trad.)	Ática, 1997
Rosalina: a pesquisadora de	HETZEL, Bia	Brinque-Book, 1997
Rei Gilgamesh	ZEMAN, Ludmilla	Projeto, 1996
Receitas de Olhar	MURRAY, Roseana	FTD, 1997
Strega Nona, a avó feiticeira	CALVI, Gian (trad.)	Autores & Agentes,
Sete Contos Russos	BELINKY, Tatiana	Cia das Letrinhs,
Serafina e a Criança que Trabalha	AZEVEDO, Jô e outros	Ática, 1996
Se as Coisas Fossem Mães	ORTHOF, Sylvia	Nova Fronteira, 1984
Travatrovas	CIÇA	Nova Fronteira, 1993
Teatro I- Pluft	MACHADO, Ana Maria	Agir, 1995
Uni Duni e Tê	LAGO, Ângela	Compor, 1996
Uma ideia Toda Azul	COLASANTI, Mariana	Nórdica, 1979
Um Fotógrafo Chamado Debret	LEITÃO, Mércia	Ed. do Brasil, 1996
Viva o Boi Bumbá	BARBOSA, Rogério Andrade	Agir, 1996
Victor e o Jacaré	MASSARANI, Mariana	Studio Nobel, 1998

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE C

### Obras do PNBE/2005 encontradas na biblioteca da escola

<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Mandaliques	BELINKY, Tatiana	Ed. 34, 2001
A Palavra Mágica	ANDRADE, Carlos D. de	Bertrand Brasil, 2006
A fada lá de Pasárgada;	ORTHOFF, Sylvia	Edições SM, 2004
Era Uma Vez Duas Avós	AIZEN, Naumim	Best Seller, 2005
Pedro, Menino Navegador	FIDALGO, Lúcia	Manati, 2000
Cafute & Pena-de-Prata	QUEIROZ, Rachel de	EGB, 2004
O menor espetáculo da terra	ESPESCHIT, Rita	Dimensão, 2005
O Povo Pataxó e suas histórias	ANGTHICHAY	Global, 2002
Dia de folga	PRÉVERT, Jaques	Cosac Naify, 2005
Era Uma Vez Três	MACHADO, Ana Maria	Berlendis & Vertecchia,
Ovo de Avião	ESPESCHIT, Rita	Formato Editorial, 1997
Truks	FURNARI, Eva	Ática, 2005
Nuno descobre o Brasil	PIMENTA, M. A. e TORERO,	Objetiva, 2004
Nana descobre o céu	PIMENTA, M. A. e TORERO,	Objetiva, 2005
Malandragens de um Urubu	ORTHOFF, Sylvia	Best Seller, 2005
Correspondência	QUEIRÓS, Bartolomeu C. de	RHJ, 2004
Plantando uma amizade	MATUCK, Rubens	Studio Nobel, 2006
Liga-Desliga	FRANCO, Camila	Companhia das
Andira	QUEIROZ, Rachel de	EGB, 2004
Puratig- o remo sagrado	YAMÃ, Yaguarê	Peirópolis, 2001
O Cachecol	ZATZ, Lia	Biruta, 2004
Era uma Vez um Reino de	CUNHA, Leo	Best Seller, 2006
Cada sapo com seu papo, cada	MIGUEZ, Fátima	DCL, 2004
A cidade que perdeu o seu mar	JOSÉ, Elias	Paulus, 1998
Robinson Cruzoe	DEFOE, Daniel	DCL, 2003
Onde está a Margarida	MIGUEZ, Fátima	Zeus, 2004
A Primavera da Lagarta	ROCHA, Ruth	Formato Editorial, 1999
Pedro e Lua	MORAES, Odilon	Cosac Naify, 2005
O Rouxinol e o Imperador	BORGES, Taísa	Peirópolis, 2005
O dia a dia de Dadá	XAVIER, Marcelo	Livraria Saraiva, 2005
A Lenda do Dia e da Noite	OLIVEIRA, Rui de	FTD, 2001
O menino de dedo verde	DRUON Maurice	José Olympio, 2006
Bolofos e Finifinos	SABINO, Fernando	Ediouro, 2004
Fiz voar o Meu Chapéu	MACHADO, Ana Maria	Formato Editorial, 1999
Ilíada/Homero	CARVALHO, Bruno	Berlendis & Vertecchia,
Bichos que Existem e Bichos	NESTROVSKI, Arthur	Cosac Naify, 2005

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE D

### Obras do PNBE/2008 encontradas na biblioteca da escola

Obra	Autor	Editora
Tarde de inverno	LUJÁN, Jorge	Comboio da Corda, 2007
Não vou dormir	GRIBEL, Christiane	Global, 2007
Barco branco em mar azul	ZOTZ, Werner	Letras brasileiras, 2007
O Piolho	QUEIRÓS, Bartolomeu C. de	RHJ, 2003
Assombrações da Terra	GOÉS, Lúcia Pimentel	Larousse do Brasil, 2006
Poemares	CASTRO, José de	Dimensão, 2007
Conversa pra boy dormir	CUNHA, Leo	Dimensão, 2006
Curupaco, Paco e Tal, Quero	ORTHOF, Sylvia	Nova Fonteira, 2002
Beijo de Sol	SISTO, Celso	Ediouro, 2000
É o bicho	LINS, Guto	Ediouro, 1994
Histórias com Poesia, Alguns	MACHADO, Duda	Ed. 34, 1997
Artur Faz Arte	MCDONNELL, Patrick	Girafinha, 2007
No palco, todo mundo vira	ARAGÃO, José Carlos	Planeta do Brasil, 2007
E o palhaço o que é?	LINS, Guto	FTD, 2007
O menino inesperado	LUCINDA, Elisa	Civilização Brasileira,
Brincadeiras	CANTON, Kátia	Martins Fontes, 2006
Da Cabeça aos Pés	CASTANHA, Marilda	Ediouro, 2002
O menino que não teve medo	BRANDÃO, Ignácio de	Gaia, 2008
Os gêmeos do tambor	BARBOSA, Rogério Andrade	DCL, 2006
Sapato Furado	QUINTANA, Mário	Gaudí Editorial, 2008
O que tem na panela, Jamela	DALY, Nicki	Edições SM, 2006
Livro de Papel	AZEVEDO, Ricardo	Editora do Brasil, 2001
Maria Mole	NEVES, André	Paulus, 2002
Catando Piolos	MATÉ, Daniel Munduruku	Brinque-Book, 2006
Chuva de Manga	RUMFORD, James	Brinque-Book, 2005
Mitos Gregos- o voo de Ícaro	WILLIAMS, Marcia	Ática, 2007
A música viva de Mozart	GALPERIN, Claudio	Ática, 2007
A grande questão	ERLBRUCH, Wolf	Cosac Naify, 2007
Que bicho será que a cobra	MACHADO, Ângelo	Nova Fonteira, 1995
O Rei Preto de Ouro Preto	ORTHOF, Sylvia	Gaia, 2008
O Batalhão das Letras	QUINTANA, Mário	Globa, 1992
Ulomma: a casa da beleza e	SUNNY	Paulinas, 2006
O vôo supersônico da galinha	FRAGATA, Cláudio	Civilização Brasileira,
Vira Bicho!	TRIGO, Luciano	Best Seller, 2007
Felpe Filva	FURNARI, Eva	Moderna, 2006
O Melhor Amigo	ONO, Walter	Caros Amigos, 2007
Embaixo da cama	WERNECK, Leny	Dimensão, 2007

<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
O jogo do Vira Vira	MACHADO, Ana Maria	Livraria Saraiva, 2007
A menina da varanda	CUNHA, Leo	Record, 2007
Dadá e Dazinha	AGUIAR, Luiz Antonio	Best Seller, 2007
Pippi Meialonga	LINDGREN, Astrid	Companhia das Letrinhas,
O gato que falava Siamês	COSTA, Marco Túlio	Best Seller, 2007
A Bela Borboleta	ZIRALDO	Melhoramentos, 2007
A Senha do Mundo	ANDRADE, Carlos	Civilização Brasileira,
Os Lusíadas em quadrinhos	NESTI, Fido	Peirópolis, 2006
Enigmas do Vampiro- histórias	ZARCATE, Catherine	Comboio da Corda, 2007

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE E

### Obras do PNBE/2010 encontradas na biblioteca da escola

Obras	Autor	Editora
Se um dia eu for embora	GÖBEL, Anna.	Autêntica Editora, 2008
Chá das Dez	SISTO, Celso	ED. Aletria, 2009
Betina	GOMES, Nilma Lino	Mazza Edições, 2009
O casamento da princesa	SISTO, Celso	Prumo, 2009
Duelo danado de Dandão e Dedé	GOMES, Lenice	Elementar, 2009
Rimas da Floresta	SANTOS, JOSÉ	Editora Peirópolis,
A Princesinha medrosa	MORAES, Odilon	Cosac Naify, 2009
Leonardo	CRUZ, Nelson	Scipione, 2006
O Calcanhar do Aquiles	TEIXEIRA, Duda	Arquipélago Editorial,
Capitães de Areia	AMADO, Jorge	Companhia das Letras,
Meus Contos Esquecidos	TELLES, Lygia	JPA, 2009
Memórias de um Sargento de	CAVALCANTI, Lailson	IBEP Gráfica, 2009
As Meninas e o Poeta	BANDEIRA, Manuel	Lacerda Editores, 2009
Rapidíssimo	HEITZ, Bruno	Richmond Educação,
Circo Mágico	BRITO, Alexandre	Editora Projeto, 2007
O Mistério do Coelho Pensante	LISPECTOR, Clarice	Lendo e Aprendendo,
Os Pestes	DAHL, Roald	Editora 34, 1995
Histórias de Ananse	BADDOE, Adwoa	Edições SM, 2006
Trava-língua, quebra-queixo, rema-	Correia, Almir	Cortez, 2008
O Fantasma de Canterville	WILDE, Oscar	Berlendis & Vertecchia,
A Tartaruga e a boneca	LEITE, Márcia	Autêntica Editora, 2008
Viriato e o Leão	MELLO, Roger	Vida Melhor, 1996
Anjos e Abacates	RIBEIRO, Eid	Dimensão, 2009
O Coelho que não era de Páscoa	ROCHA, Ruth	Salamandra, 2009
Raul da ferrugem azul	MACHADO, Ana Maria	Richmond Educação,
Só Meu	QUINTANA, Mário	Global, 2007
Fausto	KINDERMANN,	Companhia Edit.
Ervilina e o Príncipe ou Deu a louca	ORTHOF, Sylvia	Editora Projeto, 2009
Senhor Texugo e Dona Raposa	LUIANI, Brigitte	Editora Melhoramentos,
Dia Brinquedo	PAIXÃO, Fernando	Abril, 2009
Ribit	GEDOVIUS, Juan	Comboio de Corda, 2009
Contos ao Redor da Fogueira	BARBOSA, Rogério	Nova Fronteira, 2009
Conversa de Passarinhos	RUIZ, S., Alice	Iluminuras, 2008
Minhas Férias, pula uma	GRIBEL, Christiane	Richmond Educação,
Japonezinhos	LALAU e Laurabeatriz	Print House, 2008
A menina e o tambor	JUNQUEIRA, Sônia	Autêntica Editora, 2009
Sai pra lá!	TERRA, Ana	Dibra, 2009

<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Guilherme Augusto Araújo	FOX, Mem	Brinque-BOOK, 1995
Memórias Inventadas: as infâncias de	BARROS, Manoel, de	Ed. Planeta do Brasil,
Minhas Andorinhas	FARIA, Edmeia	Miguilim, 2000
A cabeça de Medusa	LESSA, Orígenes	Ediouro, 2007
Deu no Jornal	SCLIAR, Moacyr	Edelbra, 2008
O Nariz	GÓGOL, Nikolai	Cosac Naify, 2009
Estórias gerais	SRBEK, Wellington	Conrad Editora do Brasil,
Aladim e a Lâmpada maravilhosa	CONY, Carlos Heitor	Nova Fronteira, 2007
ABC da Floresta Amazônica	MELLO, Thiago de,	Conhecimento
A história de Biruta	MARTINS, Alberto	Claro Enigma, 2009
Desista! E outras histórias de Franz	KAFKA, Franz	Conrad Editora do Brasil,
Filandras	PRADO, Ana Maria	Civilização Brasileira,
O Abraço	BOJUNGA, Lygia	Casa Lygia Bojunga,
3	ZIGG, Ivan	Edigraf, 2009
Cinco Ovelhinhas	GUERRERO, Andrés	Edições SM, 2008
Eu sou o mais forte	RAMOS, Mario	WMF Martins Fontes,
Lendas Brasileiras para Jovens	CASCUDO, Luís da	Gaia, 2009
A mãe e o filho da mãe & A máquina	PIROLI, Wander	Editora Leitura, 2010
Espelho Mágico	QUINTANA, Mário	Globo, 2005
Nas ruas do Brás	VARELLA, Drauzio	Claro Enigma, 2009
Inventa-desventura	LAGARTA, Marta	FTD, 2008
Cadê?	LIMA, Graça	Lacerda Editores, 2009
Letra de Forma	TEIXEIRA, Laura	Hedra, 2008
O livro da com-fusão	BRENMAN, Ilan	Editora Melhoramentos,
Cadeira de Balanço	ROCHA, Vanessa	Hedra, 2008
Com quem será que eu me pareço?	MARTINS, Georgina	Planeta Jovem, 2007
Dentro da Casa Tem	ALEVI, Márcia	Scipione, 2002
A Menina das Borboletas	CALDAS, Roberto	Paulus, 1990
Que bicho será que fez a coisa?	MACHADO, Ângelo	Códice
Feita de Pano	BELÉM, Valéria	IBEP Gráfica, 2009
Pula, Gato!	CASTANHA, Marilda	Scipione, 2008
Fardo de Carinho	MURRAY, Roseana	Lê, 2009
Gato Viriato- O Pato	MELLO, Roger	Ediouro, 2009
Sete histórias para contar	FALCÃO, Adriana	Salamandra, 2009
Reinações de Narizinho	LOBATO, Monteiro	Globo, 2009
A Ilha Misteriosa	VERNE, Júlio	JPA, 2009
Contos de Assombração	PREREIRA, Mauricio	DCL, 2009
Quem acorda sonha	ORTHOFF, Sylvia e	Ediouro, 1994
Dom Quixote de La Mancha	REVIEJO, Carlos	Edições SM, 2008
A Gata Borracheira e outras Histórias	CARRASCO, Walcyr	Manole, 2009

<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
As três maçãs de ouro	LESSA, Orígenes	Ediouro, 2007
Poemas de Iara	FERRAZ, Eucanaã	Língua Geral, 2008
O Encontro	LACOCCA, Michele	Ed. Positivo, 2008
Bichos	COELHO, Ronaldo	Ed. Aletria, 2009
No Risco do Caracol	REZENDE, Maria	Autêntica, 2008
Lé com cré	PAES, José Paulo	Abril, 2009
A mulher que falava para-choquês	DUARTE, Marcelo	Panda Books, 2008
Construindo um sonho	XAVIER, Marcelo	RHJ, 1996
Anacleto	QUEIRÓS, Bartolomeu	Larousse do Brasil, 2008
Quando eu era pequena	PRADO, Ana Maria	Record, 2010
Fusuê	ALVES, Maria Elisa	Geração Editorial, 2010
O homem da chuva	RODARI, Gianni	Biruta, 2009

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE F

### Obras do PNBE/2012 encontradas na biblioteca da escola

Obras	Autor	Editora
Só um minutinho	ZIGG, Ivan	Nova Fronteira, 2009
Como Pegar uma Estrela	JEFFERS, Oliver	Richmond Educação,
Se um gato for...	CIPIS, Marcelo	Editora Gaia, 2011
O Pintor	RODARI, Gianni	Berlendis & Vertecchia
O leão e o camundongo	PINKNEY, Jerry	Editora WMF Martins
Fecha os olhos	ESCRIVÁ, Victoria Pérez	Comboio de Corda, 2011
Bagunça e Arrumação	PIRILLO, Marília	Prumo, 2009
Esperando Mamãe	TAE-JUN, Lee	Comboio de Corda, 2010
Zoo zureta	CORSALETTI, Fabrício	Companhia das
A Pulga e a Daninha	MOURÃO, Pedro	Ediouro Passatempos e
Dez Saczinhos	BELINKY, Tatiana	Paulinas, 2007
Lino	NEVES, André	Callis Ed. , 2011
O Ouriço	ROLDÁN, Gustavo	Edições SM, 2011
Teco	COELHO, Santuza Abras	Miguilim, 1981
Como Reconhecer um Monstro	ROLDÁN, Gustavo	Frase e Efeito, 2011
Vida de Cão	DAHER, Andréa	Casa da Palavra, 2011
História à vista! Amora	JUNQUEIRA, Sônia	Positivo, 2009
Rosita Maria Antonia Martins da	TERRA, Ana	Lafonte, 2011
Quando Estrela era muito pequena	GAY, Marie-Louise	Brinque-Book, 2010
Vizinho, Vizinha	MELLO, Roger	Companhia das
Belezura Marinha	LALAU	Peirópolis, 2010
Estou sempre mudando	GILL, Bob	Martins Fontes, 2009
O cachorro do coelho	MONFREID, Dorothée de	Martins Fontes, 2009
Abaré	LIMA, Graça	Paulus, 2009
Eu não sou como os outros	COAT, Janik	Anglo, 2011
Insônia	SKÁRMETA, Antonio	Distr Record, 2011
Pedro	QUEIRÓS, Bartolomeu	Gaia, 2011
Ode a uma estrela	NERUDA, Pablo	Cosac Naify, 2012
Adivinhe se puder	FURNARI, Eva	Uno Educação, 2011
É Assim	VALDIVIA, Paloma	Editora UDP, 2010
Chapeuzinho Vermelho- a	RODRÍGUEZ Almodóvar,	Instituto Gallis, 2008
Nada ainda?	VOLTZ, Christian	Hedra, 2007
Companheiro	CAMPOS, Rosinha	Lafonte, 2011
Achei!	RIOS, Zoé	RHJ, 2011
Superamigos	REMPT, Fiona	Manati, 2010
Só um minutinho: um conto de	MORALES, Yuyi	FTD, 2006
Comilança	VILELA, Fernando	DCL, 2008

<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
As aventuras de um pequeno	PRESCOTT, Simon	Publifolha, 2012
Cabelo Doido	GAIMAN, Neil	Rocco Pequenos
Cuidado com o menino	BLUNDELL, Tony	Salamandra, 2011
Discurso do Urso	CORTÁZAR, Julio	Garerinha Record, 2009
Era uma vez Três...Histórias de	PAMPLONA, Roseana	Moderna, 2005
As descobertas do bebê urso	PATTERSON, Ellie	Vale das Letras, 2010
A compoteira	SISTO, Celso	Prumo, 2011
Romeu e Julieta	ROCHA, Ruth	Richmond Educação,
O carrossel	RILKE, Rainer Maria	Berlendis & Vertecchia,
O guarda-chuva verde	DONG-JAE, Yan	Comboio da corda, 2010
A Caminho de casa	BUITRAGO, Jairo	Editora UDP, 2010
O nome do filme é Amazônia	ASSUNÇÃO, Paulino	Dimensão, 2009
Gabí, perdi as horas	BASÍLIO, João	Lê, 2009
Um sujeito sem qualidades	ALPHEN, Jean-Claude R.	Scipione, 2010
A Traça Travessa	CAMARGO, Luíz	Edelbra, 2001
O mais gigante	GEDOVIUS, Juan	Base Sistema
A vaca malhada	FRANÇA, Mary	Dimensão, 2011
Dezenove Poemas desengonçados	AZEVEDO, Ricardo	Ática, 2011
O sonho que brotou	MARICONI, Renato	Ática, 2011
O menino que comia lagartos	LÓPEZ, Mercê	Edições SM, 2011
O livro das máquinas malukas	GUEDES, Luiz Roberto	Dubolsinho, 2010
Classificados e nem tanto	COLASANTI, Marina	Galerinha Record, 2010
História de bichos brasileiros	VAL, Vera do	WMF Martins Fontes,
Aurora	BIASETTO, Cristina	Editora Projeto, 2009
Zoologia bizarra	GULLAR, Ferreira	Casa da Palavra, 2010
O casaco de Pupa	FERRÁNDIZ, Elena	Frase & Efeito
Junta, separ e Guarda	DIAS, Vera Lúcia	Callis Ed. , 2010
Lendas da África Moderna	LIMA, Heloísa Pires	Elementar, 2010
Memórias de Emilia	LOBATO, Monteiro	Globo, 2009
Quando nasce um Monstro	TAYLOR, Sean	Richmond Educação,
O Bax	NEVES, André	Brinque-Book, 2010
Fazedor de Tatuagem	AZEVEDO, Ricardo	Uno Educação, 2011
A pequena Marionete	VICENT, Gabrielle	Ed. 34, 2007
Feminina de menina, Masculino de	LEITE, Márcia	Casa da Palavra, 2011
Toca de gente, casa de bicho	MARTINS, Mauro	Dimensão, 2011
Quem tem medo de Ridículo?	ROCHA, Ruth	Gaia, 2007
Exercícios de ser Criança	BARROS, Manoel de	Salamandra, 2009
Bichos que tive	ORTHOFF, Sylvia	salamandra, 2007
Como um peixe na água	NESQUENS, Daniel	Cosac Naify, 2012
Turma da Mônica: Romeu e Julieta	SOUSA, Mauricio de	Panini Brasil, 2009

<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
O Tamanho do meu sonho	WECHTEROWICZ,	Biruta, 2010
A árvore generosa	SILVERSTEIN, Shel	Cosac Naify, 2012
Alice no telhado	CRUZ, Nelson	UDP, 2010
Louca por Bichos	PORTELA, Miriam	Noovha América, 2009
Isso não é brinquedo	BRENMAN, Ilan	Scipione, 2007
A árvore maravilhosa	KILAKA, John	Martins Fontes, 2010
A Lua dentro do Coco	CAPPARELLI, Sérgio	Projeto, 2010
Dez casas e um poste que Pero fez	BERNARDI Jr., Hermes	Projeto, 2010
Juvenal e o Dragão	Rosinha	Projeto, 2011
O menino que espiava para dentro	MACHADO, Ana Maria	Global, 2008
Trem de Alagoas	FERREIRA, Ascenso	Martins Fontes, 2009
Mão que conta história	LEITE, Márcia	Leya, 2011
O tamanho da gente	CISALPINO, Murilo	Autêntica Editora, 2009
O Lobo	HETZEL, Graziela Bozano	Manati, 2009
João Esperto leva o presente certo	FLEMING, Candace	Farol Literário, 2010
O Flautista Misterioso e os Ratos	TAVARES, Braulio	Ed. 34, 2006
Chapeuzinhos Coloridos	TORERO, José Robertp	Objetiva, 2010
O Reino Adormecido	CUNHA, Leo	Distr Record, 2011
De quem tem medo o lobo mal?	MENEZES, Silvana de	Elementar, 2009
Soprinho	ALMEIDA, Fernanda	Ática, 2011
O Maluco do Céu	GÖBEL, Anna	Editores Gutenberg, 2009
Fazedor de Tatuagem	AZEVEDO, Ricardo	Uno Educação, 2011
A Pequena Marionete	VICENT, Gabrielle	Ed. 34, 2007
Feminina de Menina, Masculino de	LEITE, Márcia	Casa da Palavra, 2011
Toca de Gente, Casa de Bicho	MARTINS, Mauro	Dimensão, 2011
Quem tem medo de Ridículo?	ROCHA, Ruth	Gaia, 2007
Exercícios de ser criança	BARROS, Manoel de	Salamandra, 2009
Bichos que tive	ORTHOFF, Sylvia	Salamandra, 2007
Chapeuzinho Vermelho- uma	ROBERTS, Lynn	Zastras, 2009

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE G

### Obras do PNBE/2014 encontradas na biblioteca da escola

Obra	Autor	Editora
20.000 Léguas Submarinas em	MARCOS, João	Editora Neno, 2012
A Árvore que Pensava	FRANÇA JUNIOR,	Edigraf Ltda, 2013
A Fome do Lobo	VASCONCELOS, Claudia	Iluminuras, 2012
A Ovelha Negra de Rita	MENEZES, Silvana de	Edições MMM, 2013
Arco-íris tem mapa?	VIANA, Viviana de Assis	Editora Scipione
Chapeuzinho Amarelo	BUARQUE, Chico	José Olympio, 2012
Charles na Escola de Dragões	CAUSSEAU, Alex	Champagnat, 2013
Coelho Mau	WILLIS, Jeanne	Anglo, 2014
Com a Noite Veio o Sono	MINÁPOTY, Lia	IMP, 2013
Contos de Princesa	JONES, Wendy	WMF Martins Fontes, 2012
Cultura	ANTUNES, Arnaldo	Iluminuras, 2012
E a Mosca Foi Pro Espaço	MORICONI, Renato	Escala Educaional, 2010
Irmã-estrela	MABANCKOU, Alain	Champagnat, 2013
Jardim de Versos	STEVENSON, Robert	FTD, 2012
Mula sem Cabeça e Outras	ORTHOFF, Sylvia	Florescer, 2012
O Gato Massamê e Aquilo que	MACHADO, Ana Maria	Ática, 2014
O Segredo de Rigoberta	BARTHE, Raquel Martha	Biruta, 2012
O Velho, o Menino e o Burro	STAHEL, Monica	WMF Martins Fontes, 2013
Otolina e a Gata Amarela	RIDDELL, Chis	Galera Record, 2012
Ou Isto Ou Aquilo	MEIRELES, Cecília	Global, 2012
Psssssssssssiu!	TAVANO, Silvana	Instituto Callis, 2012
Rindo Escondido	PROTETI, João	Papirus, 2012
Trudi e Kiki	FURNARI, Eva	Moderna, 2010
Um Fio de Amizade	PIRILO, Marilda	Lafonte, 2011
Vou Ali e Volto Já	NEIVA, Lia; CAERNEIRO,	Vida Melhor, 2013
A Princesa Desejosa	BIAZETTO, Cristina	Projeto, 2012
A Vendedora de Chicletes	MORAES, Faiano de	Universo da Literatura,
Bruno e Amanda: histórias	VELUDO, Pedro	Quatro Cantos, 2013
Nana Pestana	ORTHOFF, Sylvia	Ediouro Passatempos e
Era Uma Vez um Cão	CARVALHO, Ana Maria	Canguru, 2013
Campeões	REMPT, Fiona	Manati, 2010
O Tapete Voador	Caulos	Lendo e Aprendendo, 2013
Receitas da Vó Para Salvar a	BARROS, Neide	Escrita Fina, 2012
O Urso, a Gansa e o Leão	MACHADO, Ana Maria	Qinteto Editorial, 2013
A Ponte	JANISCH, Heinz,	Escarlate, 2013
Visita à Baleia	VENTURELLI, Paulo	Posigraf, 2013
Os Sinos	BANDEIRA, Manuel	Gaudi Editorial, 2013

<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Emil e os três gêmeos	KASTNER, Erich	Rocco, PAVIO, 2010
Três Contos de Muito Ouro	ALMEIDA, Fernanda	Editora Projeto, 2012
Zoo	GABÁN, Jesús	Editora Projeto, 2012
Chapeuzinho Redondo	PENNART, Geoffroy de,	Escarlate, 2013
Jardim de Menino Poeta	Rezende, M. V.	Planeta, 2012
A Bruxinha e o Dragão	Alphen, Jean-Claude R.	Pearson Education do
Bagunça no mar	HETZEL, Bia	Manati, 2012
Histórias da Onça e do Macaco	Val, Vera do	WMV Martins Fontes
Antologia Ilustrada da Poesia	CALCANHOTO, Adriana	Casa da Palavra, 2013
Meu amor	ALEMAGNA, Beatrice	Digisa, 2013

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE H<sup>97</sup>

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professoras e funcionárias da biblioteca



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Meu nome é **REJANE GUIMARÃES DE MELLO E LUCAS**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

O título da pesquisa é Livro Literário: o uso do acervo do PNBE. Justifica-se o estudo a partir das poucas pesquisas que tratam de perceber o uso dos livros literários distribuídos pelos órgãos oficiais. As pesquisas apontam apenas para a circulação e a distribuição dos livros do PNBE. O objetivo da pesquisa é analisar o uso dos livros literários referente ao acervo do PNBE pelos alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola no município de Campo Alegre de Goiás-GO. Além disso, será analisado como se efetiva a política pública de leitura do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), as ações implementadas, as obras selecionadas; Nas três turmas do ciclo da alfabetização, as crianças serão observadas, sendo descrito o momento e o modo como se apropriam desse material no contexto escolar. Mediante a observação participante, será realizado questionário com cinco alunos que mais utilizam o acervo, com o objetivo de buscar informações preliminares acerca do acesso e uso do acervo literário do PNBE. Com base nos dados levantados, será desenvolvida uma pesquisa-ação por meio de oficina de literatura com os livros literários do PNBE, sendo essa intervenção fotografada e filmada, mediante autorização dos participantes envolvidos, evidenciando o registro das atividades. Uma vez realizada a pesquisa-ação, faz-se necessária a aplicação de outro questionário com os alunos participantes da primeira etapa e ainda um questionário com as três professoras regentes e a bibliotecária, o que servirá para a análise de dados levantados depois da intervenção. Destaca-se que haverá registro diário que servirá como instrumento para o levantamento de dados, transcrição e análise dos resultados obtidos.

Ressalta-se que pode haver certo desconforto por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa pelo motivo da observação, o que será amenizado com algumas visitas antes da observação. Será mantido sigilo a fim de assegurar a privacidade dos envolvidos quanto aos dados confidenciais, bem como não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação e havendo a liberdade de recusar a participar ou reiterar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e prejuízo ao seu cuidado. Os benefícios da pesquisa serão expressos em forma de devolutiva para a escola em

<sup>97</sup> Este documento, assim como os subsequentes, foram elaborados com o título provisório da dissertação nele mencionado. Posteriormente, o título do trabalho foi alterado para *A apropriação do acervo do PNBE em oficinas literárias*.

que serão apresentados os resultados do estudo. No caso de aceitar fazer parte do referente estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato (ligando a cobrar) para a pesquisadora responsável **Rejane Guimarães de Mello e Lucas**, nos telefones: (64) 9654-8183 ou (64) 3696-1793.

Os dados coletados serão armazenados pela pesquisadora pelo período de cinco (5) anos e posteriormente serão destruídos. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nessa pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (64) 3521-1075 ou (64) 3521-1076.

Local e Data, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome e Assinatura do pesquisador \_\_\_\_\_

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG nº \_\_\_\_\_ CPF/ n.º \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado: “LIVRO LITERÁRIO: O USO DO ACERVO DO PNBE”, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora **REJANE GUIMARÃES DE MELLO E LUCAS** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE I

### Termo de Consentimento livre e Esclarecido para menores-assentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFMG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Meu nome é **REJANE GUIMARÃES DE MELLO E LUCAS**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

O título da pesquisa é Livro Literário: o uso do acervo do PNBE. Justifica-se o estudo a partir das poucas pesquisas que tratam de perceber o uso dos livros literários distribuídos pelos órgãos oficiais. As pesquisas apontam apenas para a circulação e a distribuição dos livros do PNBE. O objetivo da pesquisa é analisar o uso dos livros literários referente ao acervo do PNBE pelos alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola no município de Campo Alegre de Goiás-GO. Além disso, será analisado como se efetiva a política pública de leitura do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), as ações implementadas, as obras selecionadas; Nas três turmas do ciclo da alfabetização, as crianças serão observadas, sendo descrito o momento e o modo como se apropriam desse material no contexto escolar. Mediante a observação participante, será realizado questionário com cinco alunos que mais utilizam o acervo, com o objetivo de buscar informações preliminares acerca do acesso e uso do acervo literário do PNBE. Com base nos dados levantados, será desenvolvida uma pesquisa-ação por meio de oficina de literatura com os livros literários do PNBE, sendo essa intervenção fotografada e filmada, mediante autorização dos participantes envolvidos, evidenciando o registro das atividades. Uma vez realizada a pesquisa-ação, faz-se necessária a aplicação de outro questionário com os alunos participantes da primeira etapa e ainda um questionário com as três professoras regentes e a bibliotecária, o que servirá para a análise de dados levantados depois da intervenção. Destaca-se que haverá registro diário que servirá como instrumento para o levantamento de dados, transcrição e análise dos resultados obtidos.

Ressalta-se que pode haver certo desconforto por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa pelo motivo da observação, o que será amenizado com algumas visitas antes da observação. Será mantido sigilo a fim de assegurar a privacidade dos envolvidos quanto aos dados confidenciais, bem como não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação e havendo a liberdade de recusar a participar ou reiterar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e prejuízo ao seu cuidado. Os benefícios da pesquisa serão expressos em forma de devolutiva para a escola em que serão apresentados os resultados do estudo. No caso de aceitar fazer parte do referente

estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato (ligando a cobrar) para a pesquisadora responsável **Rejane Guimarães de Mello e Lucas**, nos telefones: (64) 9654-8183 ou (64) 3696-1793.

Os dados coletados serão armazenados pela pesquisadora pelo período de cinco (5) anos e posteriormente serão destruídos. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nessa pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (64) 3521-1075 ou (64) 3521-1076.

Local e Data, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome e Assinatura do pesquisador \_\_\_\_\_

#### TERMO DE ASSENTIMENTO

**ATENÇÃO:** para pesquisas envolvendo crianças e adolescentes, portadores de perturbação mental ou doença mental e sujeitos em substancial diminuição em suas capacidades de consentimento, cujo Termo de Consentimento será assinado por seus representantes legais:

Eu, \_\_\_\_\_, RG/CPF nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pela criança \_\_\_\_\_, autorizo sua participação no estudo, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora **REJANE GUIMARÃES DE MELLO E LUCAS** sobre a pesquisa intitulada: Livro Literário: o uso do acervo do PNBE, bem como os procedimentos nela envolvidos e os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/ assistência/tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

Local e Data, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome e Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE J

### Roteiro de observação de campo

#### Estrutura Física da escola

Localidade da escola;

Tamanho do Espaço Físico e quantidade de alunos;

Qualidade do espaço e tipo de construção, antiga ou nova;

Temperatura, luminosidade e ventilação das salas e da biblioteca;

Disposição das mesas, carteiras, armários na sala de aula e na biblioteca;

Aspectos referentes à decoração como ilustrações, cartazes e outros nas paredes;

Condições do mobiliário das salas de aula e da biblioteca;

Limpeza e higiene dos ambientes;

Disponibilidade e acessibilidade de livros literários nas salas de aula;

Utilização dos livros literários do PNBE;

Momento da utilização dos livros literários;

#### Ambiente de Aprendizagem

Organização da sala de aula e da biblioteca;

Decoração da sala de aula e da biblioteca;

Presença e Disponibilidade de livros literários do PNBE nas salas e na biblioteca;

Em que momento os alunos procuram os livros literários do PNBE para uma leitura não dirigida;

Momento em que o professor utiliza os livros literários do PNBE como atividade programada;

Reação dos alunos diante da leitura das obras distribuídas pelo governo federal;

Livros mais procurados;

Livros mais comentados;

Livros recusados;

Estratégias para divulgação, empréstimo e uso dos livros literários do PNBE adotados pela escola.

**APÊNDICE K**  
**Questionário com professoras**

Momento: Aplicação depois das Oficinas literárias

Nome: \_\_\_\_\_

Formação \_\_\_\_\_

Pós-Graduação \_\_\_\_\_

Tempo de exercício na Educação \_\_\_\_\_

Tempo de exercício no Ciclo de Alfabetização \_\_\_\_\_

1- Costuma interferir na escolha do livro do aluno?

a-  Sempre

b-  Nunca

c-  As vezes, quando percebo que não condiz com a idade dele

Outros

---

2- Os livros literários do PNBE:

a-  Servem de instrumento para os alunos ficarem em silêncio

b-  Reforçam o aprendizado da leitura e compreensão

c-  Possibilitam o acesso dos alunos a mais livros;

d-  Se diferencia dos outros por passar por processo de seleção.

Outros

---

3- Procuo incentivar o uso do livro literário no ambiente escolar:

a-  Proporcionando um tempo diário específico para o uso do livro

b-  O tempo de aula não permite que deixe os alunos abrirem os livros na sala

c-  Os alunos até abrem os livros, mas não dá tempo de fazer a leitura

d-  Uma vez por semana, os alunos utilizam o livro literário na sala de aula ou biblioteca.

4- Quando o aluno lê um livro literário do acervo do PNBE ou outros, costuma:

a-  Comentar o livro com o aluno ou com a turma..

b-  Pedir que o aluno conte a história para a turma

c-  Não costumo planejar tempo específico para os comentários ou contação da história lida.

d-  Acaba passando despercebido.

5- Com que frequência observa que seus alunos pegam um livro literário no ambiente escolar:

a-  Nunca observei isso.

b-  Depende do aluno, tem uns que leem os livros mais do que outros.

c-  A maioria lê um livro pelo menos uma vez por semana.

d-  A maioria não lê e nem abre o livro nem mesmo uma vez por semana.

Outros

---

6- Quanto tempo em média o aluno permanece com o livro do PNBE aberto ou lendo?

- a- ( ) Menos de cinco minutos
- b- ( ) Cinco minutos
- c- ( ) Dez minutos
- d- ( ) Mais de dez minutos

7- Tem conhecimento dos programas de incentivo à leitura, desenvolvidos pelo governo federal?

- a- ( ) Nunca havia ouvido falar em nenhum programa do governo federal.
  - b- ( ) Só tive conhecimento com o PNBE em função da pesquisa realizada na escola.
  - c- ( ) Conheço boa parte dos programas: PNBE, PNLD, PNAIC.
  - d- ( ) Conheço outro programa de incentivo à leitura.
  - ( ) Outros
- 

8- Geralmente os alunos reclamam dos livros literários que chegam na escola:

- a- ( ) Por serem grossos demais.
- b- ( ) Por não gostarem de ler.
- c- ( ) Porque a família não tem tempo de acompanhar a leitura em casa.
- d- ( ) Por que o hábito da leitura não é reforçado pela escola.

9- O que pode perceber com a oficina de leitura desenvolvida no ciclo de alfabetização?

- a- ( ) Foi muito bom, os alunos adoraram e a participação deve influenciar os hábitos de leitura.
- b- ( ) Foi muito bom, mas os alunos não gostaram de participar; nada vai mudar.
- c- ( ) Não percebi vantagens com a realização das oficinas literárias .
- d- ( ) Foi bom, mas depois de um tempo, os alunos esquecem e tudo volta a ser como era.

Justifique \_\_\_\_\_

10- Como fica sabendo da chegada de novos livros literários na biblioteca:

- a- ( ) Sou comunicada pelos gestores quanto à chegada da nova remessa.
- b- ( ) Sou comunicada imediatamente pelas funcionárias da biblioteca.
- c- ( ) Sou comunicada pelos alunos que frequentam a biblioteca.
- d- ( ) Descubro por acaso depois de um bom tempo que já estão na escola.

11- Na sua opinião:

- a- ( ) Considero que os alunos dessa escola são pequenos leitores.
- b- ( ) Falta projeto de leitura anual.
- c- ( ) Falta incentivo dos gestores para a realização de um trabalho entre bibliotecários e professores regentes.
- d- ( ) Os projetos existem no papel, mas não se concretizam, ou seja, não são colocados em prática.

## APÊNDICE L

### Questionário com funcionárias da biblioteca

Momento: Aplicação depois das Oficinas literárias

Nome: \_\_\_\_\_

Formação \_\_\_\_\_

Pós-Graduação \_\_\_\_\_

Tempo de exercício na Educação \_\_\_\_\_

Tempo de exercício na biblioteca da escola \_\_\_\_\_

1- Costuma interferir na escolha do livro do aluno?

a- ( ) Sempre

b- ( ) Nunca

c- ( ) As vezes, quando percebo que não condiz com a idade dele

( ) Outros

2- Os livros literários do PNBE:

a- ( ) Servem de instrumento para os alunos ficarem em silêncio

b- ( ) Reforçam o aprendizado da leitura e compreensão

c- ( ) Possibilitam o acesso dos alunos a mais livros;

d- ( ) Se diferencia dos outros por passar por processo de seleção.

( ) Outros

3- Procuo incentivar o uso do livro literário na biblioteca:

a- ( ) Demonstrando conhecimento quanto ao acervo da biblioteca.

b- ( ) O tempo de permanência na biblioteca deve ser reduzido para atender toda a escola.

c- ( ) Cada aluno demora o tempo que precisar para a escolha do livro.

d- ( ) Não consigo opinar na escolha dos alunos, pois não conheço o acervo.

4- Ao chegar nova remessa de livros literários na biblioteca, procuro:

a- ( ) Primeiramente catalogar os exemplares no Livro de Registro da biblioteca.

b- ( ) Primeiramente divulgar as obras recebidas

c- ( ) Monto uma exposição para que os professores tenham acesso às obras que acabam de chegar.

d- ( ) O tempo não permite a preocupação com a nova remessa, fica um bom tempo na caixa até que consiga aos poucos catalogar.

5- Quando o aluno leva um livro do PNBE para casa, ao retornar com o livro, você:

a- ( ) Pergunta se ele leu ou quem leu para ele.

b- ( ) Pedo para que ele conte o que leu.

c- ( ) Faz perguntas sobre o livro.

d- ( ) Apenas dá a baixa no registro. Não sobra tempo de perguntar sobre a história.

( ) Outros

6- Na biblioteca, os alunos escolhem o livro:

- a- ( ) Com o auxílio da professora regente
- b- ( ) Com o auxílio da bibliotecária.
- c- ( ) O aluno tem liberdade de escolher o que quer.
- d- ( ) Só auxilia quando solicitada.

7- O que pode perceber com a oficina de leitura desenvolvida no ciclo de alfabetização?

- a- ( ) Foi muito bom, os alunos adoraram e a participação deve influenciar os hábitos de leitura.
- b- ( ) Foi muito bom, mas os alunos não gostaram de participar; nada vai mudar.
- c- ( ) Não percebi vantagens com a realização das oficinas literárias .
- d- ( ) Foi bom, mas depois de um tempo, os alunos esquecem e tudo volta a ser como era.

Justifique \_\_\_\_\_

---

8- Na sua opinião, o que falta para considerar os alunos dessa escola leitores ativos:

- a- ( ) Já considero que são leitores.
- b- ( ) Falta projeto de leitura anualmente.
- c- ( ) Falta incentivo dos gestores para a realização de um trabalho entre bibliotecários e professores.
- d- ( ) Os projetos existem no papel, mas não se concretizam, ou seja, não são colocados em prática.

9- Atuar na biblioteca da escola é:

- a- ( ) Não gosto de ler, por isso não gosto do que faço.
- b- ( ) Gosto de ler, é uma excelente oportunidade de garantir a leitura diária.
- c- ( ) Gosto de ler, por isso sei recomendar a leitura para cada faixa etária.
- d- ( ) Gosto de ler, conheço os livros, mas não costumo influenciar a decisão do aluno.

Justifique \_\_\_\_\_

---

10- Tem conhecimento dos programas de incentivo à leitura, desenvolvidos pelo governo federal?

- a- ( ) Nunca havia ouvido falar em nenhum programa do governo federal.
  - b- ( ) Só tive conhecimento com o PNBE em função da pesquisa realizada na escola.
  - c- ( ) Conheço boa parte dos programas: PNBE, PNLD, PNAIC.
  - d- ( ) Por causa da minha função na biblioteca, agora que começo a me inteirar dos programas de incentivo à leitura.
  - ( ) Outros
-

## APÊNDICE M

### Entrevista semiestruturada com professoras

- 1- Em que momento os livros literários foram levados para dentro da sala de aula?
- 2- Como foi feita a seleção dos livros que ficariam na sala de aula?
- 3- Havia preferência por livros provenientes de algum programa de governo?
- 4- Houve momento em que os livros da sala foram trocados?
- 5- Como você percebeu a participação da sua turma durante as oficinas literárias ?
- 6- O que considera falho na realização das oficinas?
- 7- A escola realizou projetos de leitura com os alunos durante o ano letivo?

## APÊNDICE N

### Entrevista semiestruturada com funcionárias da biblioteca

- 1- Como está sendo sua experiência na biblioteca?
- 2- Qual a sua atribuição aqui?
- 3- Qual a maior dificuldade que enfrenta na função?
- 4- O que você aponta que não funcionou na biblioteca durante sua permanência?
- 5- Qual o ponto que você considera como positivo na biblioteca da escola?
- 6- Você considera que os alunos aproveitam bem esse espaço?
- 7- Como funcionou a organização das tarefas aqui dentro?
- 8- Na sua opinião, o que teria que mudar na realidade da escola, quanto à leitura?
- 9- Como incentivar os alunos para o hábito da leitura?
- 10- É possível dividir o tempo e executar todas as atribuições referentes ao cargo?

## ANEXOS

## ANEXO A

## Declaração de ciência da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão



## TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, **Thiago Jabur Bittar**, Diretor da UFG, Regional Catalão, abaixo assinado, tenho conhecimento da pesquisa intitulada “Livro Literário: o uso do acervo do PNBE”, desenvolvido pela pesquisadora **Rejane Guimarães de Mello e Lucas**, sob a orientação da **Profª. Dra. Selma Martines Peres**. Pesquisa esta vinculada à Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão junto ao Departamento de Educação.

Catalão, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Profº. Dr. Thiago Jabur Bittar

Diretor da Regional Catalão

Catalão - Goiás

**ANEXO B****Autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
REGIONAL DE CATALÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDUC**  
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP 75704020  
UFG  
Fone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

**SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA**

Prezada Senhora Secretária Municipal de Educação de [REDACTED]-GO,  
[REDACTED];

Eu, **Rejane Guimarães de Mello e Lucas**, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás, Regional de Catalão, matrícula nº **20140636**, venho, respeitosamente, solicitar a autorização para coletar dados na Escola Municipal [REDACTED] para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **Livro Literário: o uso do acervo do PNBE**, que constitui meu objeto de pesquisa no programa de Mestrado.

Informo ainda que a data da realização da observação e da intervenção seguirá o agendamento acordado entre gestores, professores regentes e bibliotecários.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradeço a atenção.

Atenciosamente,

---

Rejane Guimarães de Mello e Lucas

Pesquisadora

---

Profa. Dra. Selma Martines Peres  
Orientadora

---

Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves  
Coordenadora do PPGEDUC/CAC

Ciente: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

## TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, [REDACTED], Secretária Municipal de Educação de [REDACTED], abaixo assinado, consinto com a participação da Escola Municipal [REDACTED], no Projeto de Pesquisa intitulado, **LIVRO LITERÁRIO: O USO DO ACERVO DO PNBE**, desenvolvido pela pesquisadora **REJANE GUIMARÃES DE MELLO E LUCAS**, pesquisa esta vinculada à Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, junto ao Curso/Departamento de Educação.

[REDACTED], \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Secretária Municipal de Educação de [REDACTED]

**ANEXO C****Declaração de co-participação da instituição de ensino****PREFEITURA MUNICIPAL** [REDACTED]**ESCOLA MUNICIPAL** [REDACTED]**TERMO DE ANUÊNCIA**

A *Escola Municipal* [REDACTED] está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Livro Literário: o uso do acervo do PNBE”, coordenado pela pesquisadora REJANE GUIMARÃES DE MELLO E LUCAS, desenvolvido sob a orientação da Profª. Dra. SELMA MARTINES PERES na **Universidade Federal de Goiás**.

A Escola Municipal [REDACTED] assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *Outubro de 2014 até Dezembro de 2014*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

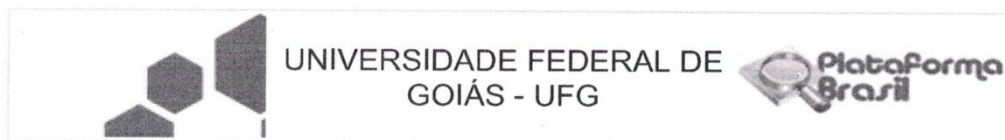
[REDACTED], ..... de ..... de 2014.

---

[REDACTED]

## ANEXO D

### Parecer do Conselho de Ética



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Livro Literário: o uso do acervo do PNBE.

**Pesquisador:** Rejane Guimarães de Mello e Lucas

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 34121314.6.0000.5083

**Instituição Proponente:** Campus Catalão

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 784.402

**Data da Relatoria:** 01/09/2014

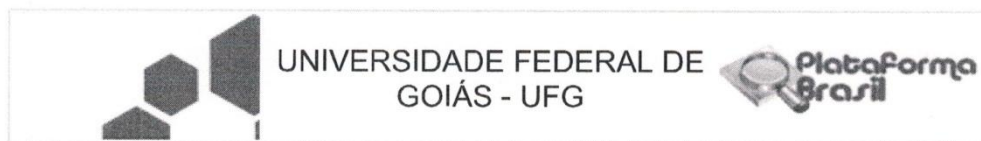
##### Apresentação do Projeto:

Projeto associado à pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão que tem como objetivo analisar o uso do livro literário do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no ciclo da alfabetização de uma escola da rede pública de ensino de Campo Alegre de Goiás. Segundo o projeto, o processo de ler e escrever pode ser reforçado e efetivado com a democratização do acesso às obras literárias nas escolas públicas brasileiras, por meio das políticas públicas de leitura e os livros do PNBE, apresentam-se como um importante recurso que pode auxiliar no processo de construção da aprendizagem e na formação do indivíduo, assim é proposto analisar se os livros desse acervo estão disponibilizados nas de aula e/ou nas prateleiras das bibliotecas e de que forma os mesmos estão circulando e sendo utilizados.

##### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo primário analisar o uso dos livros literários referente ao acervo do PNBE pelos alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Liberdade, no município de Campo Alegre de Goiás-GO. E, como objetivos secundários a) Analisar como se efetiva a política pública de leitura: Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), as ações implementadas, as obras selecionadas; b) Identificar e localizar o acervo do PNBE numa escola municipal do município de Campo Alegre de Goiás-GO, desde a primeira remessa

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prppg.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 784.402

distribuída pelo governo federal; c) Observar e intervir no uso de livros literários do PNBE por alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental por meio de oficina literária com o objetivo de transformar a realidade local de modo a possibilitar ampliação e utilização do acervo; d) Analisar o uso do acervo literário do PNBE pelos alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Liberdade, depois da intervenção

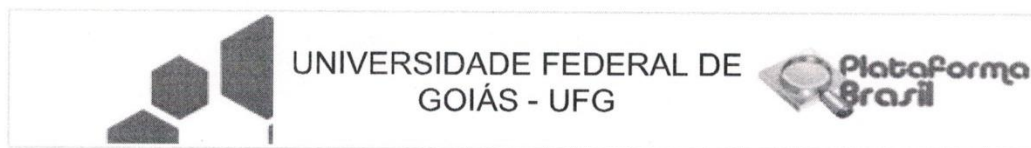
**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme projeto os riscos serão mínimos envolvendo desconforto e o possível constrangimento por parte de alguns alunos observados, estando previsto a minimização desse risco com visitas anteriores as observações da pesquisa, a fim de ambientar os alunos com a pesquisadora. Os benefícios vinculam-se a principalmente em contribuição científica quanto às discussões acerca do uso de livros literários no contexto escolar, com destaque para o acervo distribuído pelo PNBE.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto proposto é relevante para avaliar o uso e frequência dos acervos literários disponibilizados as escolas pelo PNBE. Conforme projeto a metodologia envolve quatro etapas sequenciais e integradas: 1) Observação participante em sala de aula e na biblioteca dos alunos de três turmas de turmas do ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental) escola da rede municipal de Campo Alegre de Goiás-GO, no sentido de verificar como os alunos se apropriam dos livros acervo do PNBE. Estando previstas dezesseis horas de observação na biblioteca, e mais dezesseis horas nas salas de aula, divididas em quatro semanas de visitas. Serão observados os ambientes (sala e biblioteca) quanto a decoração, a luminosidade, a ventilação, a disponibilidade do mobiliário, se fazem uso de livros literários do acervo do PNBE, como fazem uso desse material, o que faz o aluno no momento em que termina a atividade proposta, qual a orientação do professor aos estudantes que terminam as atividades mais cedo, se pegam livros para ler, quais são esses livros, se dá tempo de fazer a leitura até o fim do livro, se trocam antes de terminar, o que dizem uns aos outros enquanto escolhem e se comentam a história lida. 2) Aplicação de questionário com os cinco alunos mais frequentes na biblioteca com o objetivo de buscar informações preliminares acerca do acesso e uso do acervo literário do PNBE no ambiente escolar. Este questionário será entregue para o sujeito ler e responder. Caso seja necessário, o pesquisador poderá fazer o registro das respostas dadas pelos sujeitos, usando como apoio gravador, para garantir a transcrição das respostas dadas. 3) Pesquisa-ação por meio de oficina de literatura com os livros literários do PNBE, sendo essa intervenção fotografada e filmada, mediante autorização dos participantes envolvidos, evidenciando o registro das atividades. 4) Aplicação de outro questionário com alunos participantes, com as três professoras regentes e com a bibliotecária da

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prppg.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 784.402

escola. Ao total serão 80 participantes envolvidos na pesquisa, sendo 03 Professoras; 01 Bibliotecária e 76 alunos. Os questionários seriam aplicados a 5 alunos. Os Critérios de inclusão dos participantes envolveram a seleção de escola com profissional responsável pela biblioteca; maior número de alunos e aqueles que mais frequentam a biblioteca. Encontram-se anexados ao projeto os roteiros de observações e de questionários a serem aplicados. A execução da pesquisa está prevista para início entre 28/10/2014 a 11/12/2014. Consta no protocolo a indicação de orçamento de R\$ 3.015,00, destinado para custeio de Despesas de Locomoção e Equipamentos e Material Permanente e cópias que terão como fonte de financiamento a própria pesquisadora. Estão anexados os Termos de Compromisso da Pesquisadora e da orientadora, assim como os Termos de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre (GO) e da Escola Municipal Liberdade, onde será realizada a pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Consta Termo de Consentimento Livre Esclarecido e Termo de Assentimento de participação na pesquisa redigido de forma clara e coesa, indicando os objetivos da pesquisa geral, metodologia (observação participante em sala e biblioteca, com aplicação de questionários, realização de oficinas com filmagem e registro fotográfico), os riscos e benefícios, assim como assegurado a confidencialidade dos sujeitos participantes.

Não foi informado no TCLE, tempo de armazenamento dos dados. Anexado ao protocolo encontra-se uma declaração da pesquisadora informando que os dados serão armazenados por 05 anos.

**Recomendações:**

Informar no TCLE o tempo de armazenamento dos dados coletados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora deve informar no TCLE e Termo de Assentimento, o tempo de armazenamento dos dados coletados.

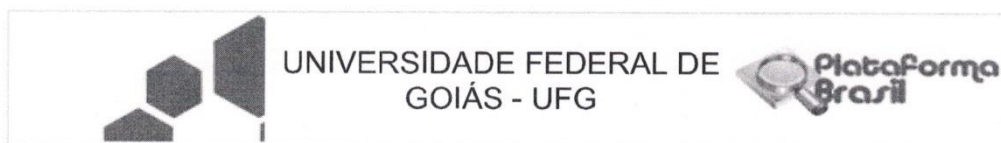
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prppg.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 784.402

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Enviar relatórios parcial e final.

GOIANIA, 09 de Setembro de 2014

---

**Assinado por:**  
**João Batista de Souza**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prppg.ufg@gmail.com