

22

CAPÍTULO

O USO DO ACERVO DO PNBE EM OFICINAS DE LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rejane Guimarães de Mello e Lucas¹

Selma Martines Peres²

Resumo: Este estudo é um recorte de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (PPGEDUC-UFG/RC). Tem por objetivo analisar o uso dos livros literários do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola no interior do estado de Goiás, em oficinas

¹ Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional, Catalão/GO, Brasil

² Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional, Catalão/GO, Brasil.

E-mail de contato: remellucas@ibest.com.br, selmamartines@uol.com.br

de leitura. Entende-se que o aprendizado significativo das crianças e o processo de alfabetização podem ser reforçados com a democratização do acesso às obras literárias, por meio de programas de incentivo e fomento à leitura. Assim, o presente trabalho tem por objetivo apresentar a trajetória do PNBE e demonstrar a possibilidade do uso dos acervos distribuídos pelo governo federal. O percurso metodológico está pautado pela análise documental, sendo utilizadas fontes como o próprio Programa e Leis que regulamenta a política de leitura e ainda foram utilizados, com base nos princípios da pesquisa-ação, dados oriundos de oficinas de leitura. Foi constatado que os alunos do 1º ano recorriam diariamente ao acervo do PNBE, sendo que as oficinas literárias possibilitaram ampliar essa apropriação a partir da leitura de histórias que compõem o acervo do Programa.

Palavras-chave: Políticas de leitura. PNBE. Oficinas de leitura. Livros literários.

Abstract: This study is a research clipping held in the Graduate Program in Education of the Federal University of Goiás- Regional Catalan (PPGEDUC-UFG / RC). Aims to analyze the use of literary books of the National Library Program School (PNBE) for the first years of elementary school at a school in the state of Goiás, in reading workshops. It is understood that the significant learning of children and the literacy process can be reinforced with the democratization of access to literary works, through encouragement and promotion of reading programs. Thus, this paper aims to present the trajectory of PNBE and demonstrate the possibility of using the collections distributed by the federal government. The methodological approach is founded on the document analysis and are used sources such as the Programme itself and laws regulating the reading of politics and yet were used, based on the principles of action research, data from reading workshops. It was found that the first-year students resorted daily to PNBE the acquis, and literary workshops made it possible to expand this appropriation from reading stories that make up the program of the collection.

Keywords: Reading policies. PNBE. Reading workshops. Literary books

1 INTRODUÇÃO

O acesso aos livros literários tem se efetivado com relevante diversificação nas diferentes modalidades de ensino, mediante programas do governo federal de incentivo à leitura como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, PNBE, que distribui há quase 20 anos, obras de literatura infantojuvenis, brasileiras e estrangeiras, materiais de pesquisa e de referência a alunos e professores das escolas de educação básica do país.

Na escolha dos títulos para o leitor, tornou-se primordial observar o caráter artístico da obra, com o escopo de possibilitar a formação de um repertório que

ultrapasse a literatura de massa. Esse é um critério para a formação dos acervos do PNBE (RAMOS, 2013).

É preciso ressaltar que as obras que fazem parte da política de distribuição de livros têm chegado às escolas públicas brasileiras, porém, é importante questionar como os livros vêm sendo apropriados pelas crianças do ciclo de alfabetização. As pesquisas apontam que a distribuição dos livros se consolida, porém, faz-se importante ressaltar que essa política pública de leitura, precisa ser acompanhada de uma política de formação de leitores para mediar o contato das crianças com os livros (PAIVA, 2012).

O contato com a literatura pode potencializar o leitor a ampliar os referenciais de mundo e trabalhar, simultaneamente, com todas as linguagens: escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal etc. (PERROTI, 1990). Essas diferentes formas de linguagem possibilitam fazer da literatura um importante produto cultural. Assim, os livros do PNBE podem auxiliar o processo de construção significativa da aprendizagem e a formação intelectual do indivíduo, podendo serem apropriados tanto pelo aluno como pela comunidade.

Nesses termos, a leitura pode despertar reações diferentes nos leitores. Vale lembrar que no início do processo da alfabetização, se dá a construção do conhecimento, sendo que os valores e crenças inculcados desde cedo nas crianças tendem a constituir elementos que farão parte de atitudes reflexivas diante das situações vividas ao longo da existência. Ainda é preciso considerar o entendimento que a leitura proporciona na aquisição de novos saberes, potencializando a ampliação da cultura do indivíduo, além da perspectiva de interação e de lazer. A prática constante da leitura influencia de maneira positiva na vida social da criança.

Mediante tais inferências, é importante levar em consideração que ouvir muitas histórias e escutá-las, favorece a formação leitora da criança, garantindo uma infinidade de descobertas, no sentido de perceber e de compreender o mundo (ABRAMOVICH, 1989).

Nesse sentido, a prática de decodificar as palavras por si só não significa a garantia da leitura. Até porque ler envolve a dimensão compreensiva do que está sendo lido. Para Kleiman (2000), não é possível ensinar compreensão. Dessa forma, a autora defende que o papel do professor ou do mediador de leitura é oferecer oportunidades que propiciem o desenvolvimento do processo cognitivo e social. Assim, a formação de um leitor, que estabelece relações com um contexto maior, que percebe significados a partir das informações do texto por meio de estratégias flexíveis, é precedida pelo controle dos processos cognitivos, de acordo com a autora, que também chama a atenção para o fato de que 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).

A leitura é considerada um processo interativo. Kleiman (2000) afirma que sem o conhecimento prévio do leitor envolvido no texto lido, a compreensão pode ficar comprometida. Assim, pode-se inferir que quanto maior a experiência do leitor com vários tipos 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” (KELIMAN, 2000, p. 21).

O trabalho do educador, assim como o da família da criança, de contar histórias a partir dos livros é primordial para que as crianças entrem na língua escrita, especialmente as que ainda não foram alfabetizadas. Na concepção de Bajard (2014a), não é a escola quem decide iniciar a aprendizagem da leitura simultaneamente à aprendizagem 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, pelo olhar, pelo 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 que será 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 1º ano, que participam dessa pesquisa³, é essencial contar com a figura do mediador, que tanto pode ser a professora, como a funcionária da biblioteca, como pode também ser uma criança que já domine o código escrito. Nesse caso, o papel do leitor é o de partilhar, com aqueles que não sabem ler, o gosto pelo texto. Segundo Barjard (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 as dificuldades da leitura podem ser mais facilmente superadas quando houve anteriormente a experiência com o mundo fictício, conquistada por meio da audição.

³ Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Parecer nº 784.402.

Levando em consideração a importância da leitura na formação do indivíduo, foram realizadas oficinas de leitura numa escola no interior de Goiás.

Nesse sentido, o presente texto apresenta os objetivos e aspectos metodológicos que orientam a pesquisa; em seguida, apresenta o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e, por fim, discute as oficinas realizadas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

2 OFICINAS LITERÁRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: OBJETIVOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS

De início, vale justificar a pesquisa no contexto escolar tendo em vista que uma política que privilegia a mediação, por meio da distribuição de livros, precisa comprometer-se com seus usos e sua circulação (PAIVA, 2012, p. 30).

Nesses termos, foram realizadas observações a fim de conhecer os usos do livro literário no contexto escolar e oficinas literárias cujo objetivo foi o de promover momentos de interação dos alunos com os livros literários do Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE. Assim, a proposta tinha a intenção de despertar o interesse pelos livros de literatura infantil e ampliar o uso do acervo no ambiente escolar, utilizando-se dos elementos que constituem a pesquisa-ação. Neste estudo, apresentamos três das cinco oficinas realizadas na sala do 1º ano, que contava com 21 alunos, voluntários na presente pesquisa.

No escopo de provocar mudanças no cotidiano dessa escola, optou-se pelos princípios da pesquisa-ação para, por meio das intervenções que são as oficinas de leitura, possibilitar um processo de reflexão na concepção que os alunos têm dos livros literários. A opção pela pesquisa-ação tem como fundamento a transformação de uma realidade estabelecida, além de produzir conhecimentos relativos a essas transformações (BARBIER, 2007).

3 O FUNCIONAMENTO DO PNBE

O governo federal nos últimos anos vem investindo no incentivo da leitura no país por meio das políticas públicas. Criado em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE distribui acervos às bibliotecas e a alunos e professores das escolas públicas do país.

O programa foi instituído pela Portaria nº 584, de 28 de Abril de 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso e se constituiu de diferentes formas durante a vigência de quase 20 anos, sendo mantido o seu objetivo, como consta o art. 2º da Resolução nº 7, de 20 de Março de 2009, que é o de 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 e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica.

De 1998 a 1999, foram beneficiados 27,4 milhões de alunos com os acervos das bibliotecas das escolas. Em 2000, as obras pedagógicas foram voltadas para os professores. A partir de 2001, o PNBE passou a distribuir os livros diretamente aos alunos matriculados nas 4^a e 5^a séries do Ensino Fundamental, recebendo a denominação de “Literatura em minha casa” (FERNANDES, 2013).

Em 2002, o programa além de continuar a ação “Literatura em Minha Casa”, também distribuiu acervos para as bibliotecas das escolas. Essa ação, de acordo com Fernandes (2007), garantiu o incentivo à leitura e a troca de livros entre os beneficiados e suas famílias. O programa em 2003 contou com a realização de cinco ações distintas: “Literatura em minha casa”, “Palavra da Gente”; “Casa da Leitura”; “Biblioteca do Professor”; “Biblioteca Escolar”. Não houve uma versão do PNBE 2004.

Os alunos voltaram a ser beneficiados em 2005, sendo o acervo das bibliotecas das escolas com as séries iniciais do Ensino Fundamental ampliado. Em 2006, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), passa a ter a responsabilidade de avaliar e selecionar os livros de literatura distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC).

O Ceale contou com pareceristas vinculados a instituições públicas de ensino superior e da escola básica. Ainda realizou a seleção de obras para a composição dos acervos, “o que permite a distribuição de livros de literatura para todas as escolas públicas do país, visando ao estímulo à leitura e à formação de leitores” (PAIVA, 2012, p. 24).

Em 2007, o programa passou a se referir ao ano de atendimento e não mais ao ano de aquisição como acontecia até 2006. Desse modo, não existiu a versão do PNBE 2007 (2012). Quanto às obras de literatura em 2008, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio receberam o acervo do programa, que também contou com o PNBE Especial 2008⁴. Quase 30 milhões de alunos foram beneficiados com essa edição do programa.

Em 2009, foram atendidas as séries finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. No ano seguinte, 2010, a distribuição envolveu alunos da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo criados editais complementares como PNBE Periódico e PNBE Pro-

⁴ No anexo II do Edital do PNBE Especial 2008, há uma declaração que os autores das obras deveriam assinar, permitindo a adaptação de forma a atender aos alunos portadores de necessidades especiais. Disponível em <file:///C:/Users/Cliente%20Especial/Downloads/edital_pnbe_2008%20(1).pdf>. Acesso em: 5 mar. 2015.

fessor. Também foi distribuído o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP). Mais de 248 mil escolas foram contempladas, num total de mais de 24 milhões de alunos beneficiados. Em 2011, o atendimento se deu aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Médio.

Para a versão do PNBE/2012, foi lançado o edital de periódicos e o edital dos ciclos da educação com obras para os anos iniciais do Ensino Fundamental, EJA e Educação Infantil. Em 2013, a aquisição e distribuição das obras literárias foram direcionadas aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo ainda lançado o PNBE Temático⁵. A versão PNBE/2014 foi direcionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, EJA e Educação Infantil, sendo distribuídos mais de 5,5 milhões de livros, o que atendeu mais de 13 milhões de alunos só no Ensino Fundamental.

O critério de seleção dos títulos do PNBE para a realização de oficinas de leitura com o 1º ano do ciclo de alfabetização partiu de observações realizadas na biblioteca da escola. Nesse ambiente foi verificado que as crianças alcançavam apenas as três primeiras prateleiras das estantes de livros. Foram selecionadas obras das prateleiras mais altas para discussão com as professoras, levando-se em consideração as sugestões feitas no momento do planejamento.

3.1 Oficinas de leitura e o uso do acervo do PNBE

Para intervir na prática leitora dos alunos do 1º ano, pesquisadora e professora escolheram títulos que foram lidos em voz alta em decorrência da escassez de exemplares para todos os alunos.

Bajard (2014a) explica que além de leitura aprofundada, os defensores da leitura em voz alta relacionam-na à convivência, sendo que pela característica de ser compartilhada, remete à emoção e o gosto de ler, diferente da leitura silenciosa, que se constitui como uma leitura para si. Sobre esse modelo de leitura, o autor conclui 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” (BAJARD, 2014a, p. 55).

Bajard (2014a) discute que, ao longo da história, a leitura em voz alta foi a referência da verdadeira leitura e a ideia de leitura silenciosa surgiu de maneira paulatina e atrasada. Quanto à leitura silenciosa, que, em um primeiro momento, foi recusada, aos poucos adquiriu o *status* de atividade de leitura. Entretanto, a

⁵ O PNBE Temático é composto por nove temas que atendem às especificidades brasileiras, tendo sido trabalhados e direcionados a estudantes e professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

função comunicativa, amplamente desenvolvida na leitura em voz alta, perde esse aspecto na leitura silenciosa caracterizada pelo encontro individual com o texto.

A comunicação pluricodificada a partir de um texto já existente se identifica, segundo o autor, no plano semiótico, à comunicação teatral. Nesse sentido, se antes a ênfase da leitura oral era direcionada ao encontro com o texto, diante dessa identificação, se direciona para o encontro entre as pessoas “envolvidas na comunicação”. O que está sendo refletido por Bajard (2014a) é que a ênfase na apropriação do texto passa a residir na comunicação ao vivo.

Bajard (2014a) questiona a terminologia leitura silenciosa/leitura em voz alta. Assim, a 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). Entretanto, não é justificado rejeitar o ato de recitar como sendo leitura, pois o recitar também se caracteriza por ser uma atividade de comunicação a partir de um texto escrito. A contradição está presente no fato de fazer referência a uma dada atividade como “leitura em voz alta” e a outra como “recitante”, permanecendo em ordens distintas, mesmo com a natureza da atividade permanecendo inalterada. Assim, é 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, sendo a de leitura e de dicção. Mediante os questionamentos envolvendo tais conceitos, ressalta-se que 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. O autor aponta que o dizer pode ser também uma prática artística, pois a arte busca elementos da realidade, tornando-os capazes de atribuir sentido ao mundo. Assim, a literatura age com a língua escrita, criando uma determinada ficção ao introjetar o aspecto lúdico.

Bajard (2014a) ressalta que o dizer não se caracteriza por ser apenas a duplicação do texto escrito, mas ele requer a contribuição de outras linguagens. No dizer teatral, por exemplo, por meio da voz, instaura-se um jogo que transforma a pessoa em personagem:

“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). Assim, a prática do dizer possibilita a socialização da escrita das obras selecionadas de forma imediata, motivo pelo qual, em algumas oficinas de leitura, ocorreu esse modelo de comunicação ao se considerar também a escassez de exemplares para toda a turma.

A criança determina relações com a língua escrita toda vez que ouve histórias, possibilitando 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 e ainda 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).

As duas modalidades de leitura, em voz alta e silenciosa, são provenientes da transformação das letras em sons, a primeira audível, a segunda inaudível. Nas duas situações, a compreensão se dá mediante a transformação dos grafemas em fonemas. Assim, ler pressupõe uma produção sonora, sendo que a aprendizagem da leitura em voz alta deve ser de responsabilidade da escola, segundo Bajard (2014b).

A leitura em voz alta constitui o modelo das práticas de leitura por revelar o significado e oferecer um modelo de proferição. (BAJARD, 2014b). Assim, os alunos são dispensados do ato de buscar um sentido ao texto, pois eles o reconhecem por meio da audição. A iniciativa de fazer a transmissão vocal do texto, portanto, além de ser proveniente da falta de exemplares para a turma, se constituiu em uma importante forma de garantir o entendimento a todos os alunos, em razão da alfabetização ainda não ter se concretizado em todos os alunos da sala.

Após as leituras, era estabelecido um diálogo com a turma, no qual cada aluno relatava, voluntariamente, sua experiência sobre o assunto em debate. O acúmulo de informações que o aluno traz é resultado de escolhas feitas a partir de milhões de possibilidades, “escolha esta que, por sua vez, se faz em função das relações que os sujeitos estabelecem no interior da sociedade em que estão inseridos” (BRITTO, 2006, p. 78).

As atividades foram planejadas de maneira cuidadosa e sistemática, envolvendo os alunos em momentos prazerosos, ativos e dinâmicos.

A primeira oficina de leitura teve a duração de 50 minutos e contemplou a realização de um cartaz, no qual os alunos colaram a figura dos animais citados no livro *Com quem será que eu me pareço?* (PNBE 2010, de Georgina Martins). A história se passa num zoológico, sendo que os filhotes dos bichos perguntavam às mães com que criança eles se pareciam. O livro permitiu uma discussão a respeito das diferenças entre os indivíduos, as quais na infância costumam ser alvo de questionamentos.

Durante a interpretação do texto foram retomadas histórias e músicas já lidas e ouvidas pela turma que se relacionavam com os animais citados no texto. Nesse momento, foi aberto espaço para que os alunos contassem suas experiências com os animais domésticos com os quais conviviam. Todos tinham histórias para contar, fazendo da oficina um momento de intensa participação.

Os alunos também mencionaram situações reais veiculadas pela televisão em 2014, como quando um tigre atacou um menino em um zoológico no estado do Paraná. Em seguida, eles registraram o nome dos animais conforme eram mostradas as figuras e ainda relacionaram o animal às características físicas e comportamentais relatadas pela pesquisadora.

Faz-se importante justificar que essa atividade foi tomada em sua dimensão principal, exaltando o aspecto artístico, de fruição e de envolvimento do leitor com o livro. Isso não impediu que fosse feita uma ligação com os conteúdos escolares, pois a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola. (SOARES, 2006).

A perspectiva de se trabalhar o tema dos bichos constituiu uma oportunidade para a demonstração da experiência dos alunos quanto ao assunto abordado, desencadeando um processo de escolarização da literatura, pois: “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 “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).

Assim, a autora discute como a literatura infantil tem sido inadequadamente escolarizada, apontando implicitamente como ela poderia ser feita de maneira mais eficiente: “aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar”. (SOARES, 2006, p. 25)

Nesse sentido, optou-se por trabalhar o tema “bichos”, dão se notar a preferência dos alunos por essa temática durante os momentos de observação na turma do 1º ano.

A cantiga popular “Atirei o pau no gato” e o álbum “Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes, foram executadas em CD para encerrar a oficina que, além de abordar o tema em apreciação, oportunizou o aprofundamento das discussões acerca dos animais domésticos e selvagens, ampliando e, não meramente, reforçando o conteúdo curricular.

Outro livro utilizado nas oficinas de leitura foi *Dentro da casa tem...* (PNBE 2010, de Márcia Alevi, com duração de 45 minutos). O livro trata de uma casa que tem um armário e, dentro dele, uma caixa. Nessa caixa tem um vidro bem fechado. O enigma para o leitor é descobrir o que tem dentro do vidro. Foi elaborado um painel com o desenho da planta de uma casa. Cabia aos alunos mobiliarem os cômodos com o desenho de móveis que eles mesmos coloriam. Foi pedida a identificação dos móveis para que fossem colados no desenho, tendo como fundo musical “A casa” e “Um, dois, três”, de Vinícius de Moraes, ambas da obra *A Arca de Noé*. A oficina também contou com a realização de frases, sendo formadas duplas em que pelo menos um dos integrantes apresentava maior facilidade com o código escrito. Um aluno chorou por não conseguir realizar a atividade, sendo que, por diversas vezes, ele se mostrava ansioso para ler como os colegas. Foi-lhe explicado que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem.

“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). Nesse sentido, Saraiva (2001) ressalta que a palavra pode ser uma fonte de exclusão social, podendo influenciar na posição ocupada pelo indivíduo, diferenciando o mundo dos adultos e o das crianças. Logo, pode-se inferir que essa mesma exclusão acontece em uma sala de alfabetização, pois alguns alunos demonstram maior rapidez e facilidade na aquisição do código escrito, o que traz certo desequilíbrio à turma por um curto período de tempo até que todos estejam inseridos na condição de alfabetizados, para assim evoluírem no processo de letramento.

Se a palavra escrita pode segregar os que têm acesso ao conhecimento daqueles que ainda não dominam tal prática, o processo de alfabetização nos leva a refletir sobre as dificuldades enfrentadas por alguns alunos na realização do registro e da leitura, levando-nos a considerar que as experiências são distintas, que cada criança tem seu tempo de compreensão e de aprendizagem, o que não significa atrasos em relação às demais.

Nesse sentido, escrita e 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, 2003, p. 7).

Para garantir a integração de todos nessa atividade, foram formados pequenos grupos a fim de se trabalhar em sistema de cooperação. As interpretações compartilhadas alicerçaram as conclusões dos grupos. Foi observada a cooperação entre os pares, o que estimulava a participação, independente da autonomia da leitura e da escrita.

A turma interagiu durante a leitura do livro, participando com interesse e entusiasmo das atividades de colorir, escrever o nome dos móveis e objetos e realizar a colagem no painel da planta da casa. No registro de frases, as dificuldades, surgidas em alguns grupos, foram superadas pela realização do trabalho em equipe que despertou nos colegas a capacidade de auxiliar.

Por fim, foi ainda realizada a oficina literária com o livro, *A menina das borboletas*/PNBE 2010, de Roberto Caldas. A duração da atividade foi de 45 minutos. Esse livro apresenta narrativa visual. A história mostra a sequência de cenas em que uma menina tenta cultivar uma flor no jardim, mas passa por diversas frustrações até conseguir um lindo canteiro de flores.

Esse tipo de livro exige a participação ativa dos alunos, que devem observar atentamente os elementos contidos na imagem para criar a história a partir da ilustração. Foi um exercício do saber ver e ouvir, já que cada aluno dava a sua versão para a sequência.

Ao mencionar que a atividade seria realizada a partir do que os alunos visualizavam nas cenas, cada um queria fazer valer a sua interpretação, sendo que logo perceberam que a sequência da narrativa dependeria da cooperação entre eles.

O livro de imagem propiciou uma maior integração dos alunos, pois houve a participação conjunta no momento em que descreveram as ações praticadas pela personagem em cada página da obra. Após interpretarem cada cena, foi pedido que reproduzissem a história por escrito. Cada dupla descreveu apenas uma cena.

Conforme Soares (2008), no PNBE/2008, o livro de imagens teve a produção editorial dirigida predominantemente para a faixa etária da Educação Infantil, assim, a autora insiste que se esse tipo de leitura é excelente durante os primeiros passos da alfabetização, mas não é menos importante no momento em que esse processo está em pleno desenvolvimento.

O importante nessa atividade foi instigar maneiras particulares de interação entre os alunos e o que Soares (2008) nomeia de universo gráfico. Esse encontro se desdobrou em diferentes formas de ler, sendo a leitura por meio das imagens tão importante quanto os livros cujo texto está associado às ilustrações.

Houve um momento de reflexão da turma sobre a falta de respeito dos personagens do livro em relação às flores plantadas pela menina, o que levou a comentários dos alunos sobre experiências pessoais. Foi solicitado pela mediadora que os alunos elaborassem perguntas e comentassem a história, pois, de acordo com Solé (1998), que se baseou em pesquisas sobre leitura, os professores dedicam a maior parte das suas intervenções a formular perguntas e os alunos, em respondê-las ou em tentar respondê-las. Porém, a autora argumenta que aquele que assume a responsabilidade no processo de aprendizagem não deve estar limitado a responder às perguntas, mas que também deve interrogar e se autointerrogar.

Nesse sentido, foi oportunizado que os alunos tivessem o momento de perguntar, de questionar sobre os elementos do texto que não haviam ficado claro durante a leitura. Percebeu-se que os alunos se sentiram estimulados durante o processo de discussão, o que fez com que essa oficina tivesse a participação natural e envolvente dos alunos, predominando características como a fruição.

Foi observada a preocupação de muitos alunos com a grafia correta, o que não era o objetivo da oficina. Porém, o interesse e a satisfação em executar a proposta da criação oral da história foi um momento de grande alvoroço e diversão.

A sequência das cenas compôs uma nova história, a qual foi intitulada por meio de votação, *Gabriela e suas borboletas brilhantes*. Os 21 alunos assinaram como autores dessa nova história que recebeu formato de livro.

4 RESULTADOS

As intervenções realizadas conseguiram ampliar a apropriação dos livros do PNBE pelos alunos do primeiro ano. Eles tiveram mais tempo para fazer a leitura, já que no dia a dia, o contato com os livros literários do PNBE quase sempre é realizado em tempo exíguo, insuficiente para concluir a obra lida.

No decorrer das oficinas literárias, foi percebido, pela regente e pela pesquisadora, momentos de euforia com a atividade, ficando evidente o envolvimento da turma com a história. Durante a realização das tarefas, foram formados pares, sendo que pelo menos um dos alunos tinha maior conhecimento do código escrito, a fim de garantir a realização da atividade.

Além disso, as oficinas de leitura permitiram momentos coletivos de grande interação com a história, caracterizando o uso efetivo dos acervos do PNBE.

5 DISCUSSÃO

Proporcionar uma leitura estimulante pode ser uma tarefa difícil aos mediadores de leitura nos anos iniciais de escolarização, tendo em vista a necessidade de atender aos interesses de um público específico e, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório literário, muitas vezes, já iniciado no ambiente familiar.

O fato de existir uma política pública de distribuição de livros, que prioriza a qualidade das obras por meio de pareceres de uma equipe de especialistas, garante um resultado dentro de uma série de exigências apontadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as quais são prontamente atendidas pela indústria gráfica. De maneira que, ao lançar um livro no mercado editorial, o carimbo do selo do órgão público já constata o cumprimento de tal processo, fazendo com que o material esteja apto à apropriação pelo aluno.

Ouvir um texto pela voz de um mediador e ouvir uma contação de história estabelecem momentos distintos, que necessitam ser esclarecidos. O discurso do contador de histórias perpassa o universo da oralidade, ao passo que a escuta de um texto escrito conduz o ouvinte ao mundo da escrita, assim: “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).

Entretanto, é importante esclarecer que o ato de proferir pode sofrer algumas limitações, caso não ocorra uma leitura prévia do texto. Nesse contexto, Bajard (2014b) chama a atenção para dois processos distintos: o autor explica que a voz alta não se dá concomitante à compreensão, pois, verifica-se 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. No caso de falta de experiência ou intimidade com o texto escrito, pode não conseguir antecipar o próximo fragmento, o que comumente acontece com os iniciantes do código alfabético.

6 CONCLUSÃO

O aprendizado significativo das crianças e o processo de alfabetização puderam ser reforçados com a democratização do acesso às obras literárias. A experiência possibilita o despertar para a importância da apropriação das obras distribuídas pelo governo federal, as quais, muitas vezes, servem apenas para fazer volume nas bibliotecas escolares, ficando seu uso efetivo à mercê da escolha esporádica de um aluno ou outro, conforme vem ocorrendo. As atividades propiciadas devem ser pensadas conforme o enredo da história, levando em consideração a criatividade e a receptividade da criança frente à proposta.

7 AGRADECIMENTOS

À agência financiadora CAPES.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- BAJARD, É. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014a.
- _____. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014b.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1997. Portaria nº 584, de 28 de Abril de 1997. **Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Diário Oficial da União, Seção I, p. 8.519.

_____. 2009. Ministério da Educação e do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Conselho Deliberativo. Resolução nº 7, de 20 de Março de 2009. **Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/index.php/be-legislacao>>. Acesso em: 6 mar. 215.

BRITTO, L. P. L. Leitura e Política. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al.; **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 77-92, 2006.

FERNANDES, C. R. D. A importância da formação do leitor no Brasil contemporâneo. **Leitura, literatura infantojuvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007.

_____. **Leitura, literatura infantojuvenil e educação** [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 1 Livro digital: il. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/editora/portal/pages/livros-digitais-gratuitos.phpI>> Acesso em: 6 mar. 2015.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.

PAIVA, A. **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PERROTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

RAMOS, F. B. **Literatura na escola: da concepção à mediação do PNBE-dados eletrônicos**. Caxias do Sul: Educus, 2013.

SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação – PNBE do Professor 2010**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 2006.

_____. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. et al. (Org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YUNES, E. **A experiência da leitura**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

