

# O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DE LEITURA E NO USO DOS MATERIAIS DO PNBE E DO PNAIC DISTRIBUÍDOS ÀS TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Lívia Liliane S. dos Santos<sup>1</sup>  
Rosiane Alves da Silva<sup>2</sup>  
Ester Calland Sousa Rosa<sup>3</sup>

## RESUMO

Com o objetivo principal de verificar como os professores do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) desenvolvem suas práticas de leitura de textos literários, utilizando os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), este trabalho inicia-se com uma revisão de literatura conceitual acerca da importância da leitura relacionando-a com os programas governamentais. Em seguida discutimos, embasadas por estudiosos como Cosson e Riter, acerca do letramento literário e práticas de mediação de leitura utilizadas em sala de aula. Para esta pesquisa de cunho qualitativo realizaram-se entrevistas com 5 professoras e observações de 2 destas docentes em suas práticas de mediação de leitura com os materiais dos programas. O resultado das análises mostra diferentes práticas de mediação e a influência dos programas nessas práticas. No entanto, para uma ação de formação de leitores é necessário uma política que dialogue entre teoria e prática para uma melhor mediação de leitura literária.

**Palavras – chave:** Letramento literário, Mediação de leitura, PNAIC, PNBE.

## 1. Introdução

Nosso interesse inicial surgiu a partir de uma disciplina não obrigatória cuja temática nos chamou bastante a atenção. A disciplina foi “Educação literária na biblioteca e na escola”, durante a qual pudemos realizar sessões de leitura de textos literários, planejamos e executamos uma atividade de rodas de leitura segundo o modelo proposto por Riter (2009) - que envolve as etapas de motivação, leitura objetivada, exploração e extrapolação - e tivemos acesso a diferentes estudos na área. Nesta disciplina, ficou evidente que a mediação do professor no trabalho com textos de literatura infantil pode ser dirigida para contribuir na formação de leitores.

A importância da leitura no desenvolvimento infantil para a formação de cidadãos críticos e reflexivos tem sido bastante discutida em muitos encontros de professores, seminários e congressos. Isso tem levado pesquisadores, como Solé (1988), Colomer e Camps (2002), a investigar estratégias didáticas que vêm dando certo para a

---

<sup>1</sup> Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. livia.liliane@bol.com.br

<sup>2</sup> Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. rosianealves@gmail.com

<sup>3</sup> Professora adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais – Centro de Educação – UFPE. esterrosa2014@gmail.com

criança, no ato de ler, possa não só refletir sobre o que está explícito, como também analisar as entrelinhas, ambiguidades e lacunas do texto, construindo, desse modo, competências em termos da capacidade inferencial. Neste debate, ganha destaque o papel dado ao professor na formação do leitor literário que possa desenvolver um modo de ler que esteja voltado para o prazer estético e para a reflexão em torno do que lê.

Segundo Oliveira (2010) uma relação com a literatura que se obriga a ser apenas pedagógica dificulta o potencial da criança para se tornar um leitor literário. Corroborando este argumento, Micheletti (1990), afirma que a literatura não tem obrigação com o conhecimento, mas promove conhecimento, pois ensina,

Não porque inculca conceitos morais ou quais atitudes desejáveis, mas porque amplia a capacidade de conhecimento do leitor, facilitando o acesso a novas experiências que poderão auxiliá-los na elaboração de novas informações, ou ainda na reformulação do que já possui. (p. 17)

Em conversas com professores é possível perceber que a ideia que muitos deles têm de leitura por prazer é de que a criança deve pegar um livro abri-lo, decodificar suas letras e sílabas e ver o que já está posto e que daí decorreria, naturalmente, a compreensão e a apreciação do texto. No entanto, ao que parece, esta prática acaba desvinculando a compreensão de que todo texto diz algo e que nem sempre isso está explícito e que esta é uma das características marcantes da enunciação literária. É necessário que as crianças aprendam a ler, analisar e refletir sobre o que está dito no texto e sobre suas possibilidades interpretativas. Como defende Riter (2009):

A leitura literária tem a função de aprimorar o humano que reside em nós. Daí, a necessidade de o professor não pensar em atividades de leitura apenas como fruição, mas também como possibilidade de conhecimento reflexivo e, conseqüentemente, de qualificação de seus alunos e de si mesmo. Afinal, como disse a poeta Cecília Meireles, a literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição. (p, 54).

Diante desses argumentos, vê-se que a defesa da leitura literária na escola também ganha espaço em programas governamentais de distribuição de acervos às escolas públicas.

Numa pesquisa realizada com apoio do Ministério da Educação e que teve como intuito obter subsídios para a implementação de uma política de formação de leitores,

por meio da Secretaria de Educação Básica, realizou-se uma avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)<sup>4</sup>.

Este estudo foi conduzido pela Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC), no final de 2005, e envolveu um total de 196 escolas de ensino fundamental, distribuídos em 19 municípios de oito estados, abordando várias questões centrais relacionadas à formação de leitores e suas associações com o programa governamental. No que se refere às práticas pedagógicas, o estudo revelou que a ausência de uma política de formação de leitores e a falta de esclarecimentos aos professores sobre a utilização dos acervos do PNBE leva, em suas respostas às entrevistas realizadas a uma não diferenciação das obras literárias em termos de seus usos, numa lógica que subordina o literário às finalidades e conteúdos escolares.

A referida pesquisa também realizou observações de práticas pedagógicas envolvendo o literário. Nestas ocasiões, percebeu-se que predominava um modo de conduzir a leitura que não valorizava o lúdico, a fantasia, à imaginação, o que contribuía para “enformar” a fruição do gênero literário nos moldes escolares, ou seja, uma obra que poderia ser trabalhada em sala de forma lúdica era marcada por práticas homogêneas de teor escolarizado. Diante do que foi constatado, o relatório de pesquisa conclui que:

Uma política de formação de leitores deve ser encaminhada para além de ações de distribuição – sobre o que parece haver consenso entre os que estudam e pesquisam na área-, cabe apresentar, de forma sucinta, concepções sobre o que é leitura, sem o que não se conseguirá estabelecer um marco de referência para a formação de leitores.  
(BRASIL, 2006, p.23)

A pesquisa citada revelou, ainda, que a política de formação de leitores ainda continua sendo desvalorizada, seja pela falta de acesso aos acervos, seja pelo desconhecimento do acervo literário do programa por parte dos professores.

---

<sup>4</sup> Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) criado em 1997 faz parte de uma política educacional voltada para a distribuição de obras literárias e didáticas para bibliotecas escolares, abrangendo toda a educação básica: a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Tem como objetivo fomentar a cultura e o incentivo à leitura por meio da ampliação e acessibilidade de apoio pedagógico como acervos bibliográficos destinados as escolas de todo país. Elaborado para cada ano contemplar diferentes segmentos escolares. O acervo literário é composto por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos.(BRASIL, MEC. 2008).

Por fim, o estudo evidencia que a distribuição de obras literárias não é suficiente para garantir a formação dos professores como mediadores de leitura literária na escola.

Pensando numa política de formação que contribua, dentre outros aspectos, para reverter este quadro, foi criado em 2013 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) enquanto um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios e tendo como parceiras as Instituições de Ensino Superior, todos visando assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, oferecendo para tal, além de outros eixos, a formação continuada para professores e a distribuição de acervos para as salas de aula do ciclo de alfabetização. Sendo assim, a alfabetização passa a ser entendida como uma das prioridades nacionais no contexto atual, com uma ampla mobilização em torno do reconhecimento da aprendizagem como direito de cidadania.

Dos quatro eixos que orientam o PNAIC, para as finalidades desta pesquisa, destacamos a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo e a disponibilização de materiais didáticos, dentre eles obras literárias e outras obras de apoio pedagógico. Uma das estratégias utilizadas pelo Pacto para as práticas formativas de professores traz a análise de recursos didáticos disponíveis nas escolas que são potencialmente úteis no processo de ensino e nem sempre são utilizados nas escolas. Por meio de situações de análise desses materiais pode-se estimular os usos, dando mais sentido aos programas em que tais recursos são distribuídos.

Para a construção do processo formativo, o Pacto organiza um material que favorece o desenvolvimento do trabalho de formação do professor alfabetizador, constituído de Cadernos de Formação e a indicação da leitura de livros e textos, além da análise de recursos didáticos variados, bem como do material levado pelos professores, e materiais didáticos distribuídos pelo MEC tais como: jogos de alfabetização; acervos do PNBE; acervos do PNLD Obras Complementares; livros didáticos. Assim, ganha destaque, em diferentes estratégias formativas, a presença do livro literário em sala de aula.

Tomando como base as considerações feitas até aqui, tanto no campo das reflexões teóricas na área, quanto das políticas públicas e das diferentes práticas observadas ao longo de nosso percurso como estudantes do curso de Pedagogia, delineamos nosso objeto de pesquisa. Neste sentido, o objetivo central desta pesquisa

foi verificar como os professores do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) desenvolvem suas práticas de leitura de textos literários, utilizando os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e a formação continuada oferecida no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Temos, ainda, como objetivos específicos: a) Levantar as concepções de letramento literário defendidos pelos professores; b) Identificar que acervos estão disponíveis para os professores do ciclo de alfabetização e como estes selecionam o que leem em sala de aula; c) Mapear as formas de mediação do texto literário que acontecem em salas do ciclo de alfabetização; d) Coletar narrativas de professoras acerca de sua participação no PNAIC e como esta influencia as práticas de letramento literário que realizam em sala de aula.

Em seguida, apresentamos algumas reflexões sobre os seguintes temas: o letramento literário na escola, trazendo conceitos defendidos por Cosson (2007), Colomer (2007) e outros autores; a mediação do professor no letramento literário abordando discussão sobre como o processo de mediação se faz via textos literários e as estratégias utilizadas para concretizar a leitura tal como defendidas por Riter (2009); e por fim, faremos uma análise dos programas nacionais de formação de leitores e a mediação de professores, aprofundando como essas políticas contribuem para essas ações sejam efetivadas.

## **2. Mergulhando no Tema**

### **2.1 Letramento Literário na Escola**

No Brasil o termo letramento integra há pouco tempo o discurso de especialistas das áreas de educação e linguística. Foi na segunda metade da década de 1980 que o termo letramento começou a ser mais utilizado em nosso país. Desde então a palavra tornou-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas. Essa designação surgiu a fim de suprir a necessidade de compreender as relações entre a aprendizagem do sistema de escrita e os usos da leitura e escrita para a realização de práticas sociais. A importância de distinguir, identificar e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aquisição do sistema alfabético levaram à formulação do termo letramento, distinguindo-o do conceito estrito de alfabetização (SOARES, 2003).

Sendo assim Soares (2010) define que o letramento “é, pois, o resultado de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.18).

Ou seja, letramento é a habilidade que um indivíduo e de um grupo social, detentor (es) da leitura e escrita, tem em aplicá-las dentro de eventos sociais diversos da cultura letrada. Nessa visão, a escola é a principal responsável por alfabetizar e também participa do processo de letramento dos os indivíduos quando contribui para que sejam participantes de eventos de leitura e escrita próprios do mundo letrado.

Dentre os diversos letramentos que precisam ser tratados no ambiente escolar, nesta pesquisa nos interessa o desenvolvimento de práticas de letramento literário em sala de aula.

Cosson (2007) propõe que o letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade também da escola, sendo fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não somente as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. O autor propõe também que o ensino escolar da literatura seja organizado segundo os objetivos da formação do aluno, ou seja, explorar o texto literário significa desenvolver estratégias que contribuam para a compreensão e, a partir dela, para promover a interpretação por meio das mais variadas atividades. Assim,

na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2007, p.30)

Nesta perspectiva, segundo Oliveira (2010), as experiências das crianças com a leitura de textos literários tornam-se mais significativas, quando orientadas por duas dimensões primordiais: a da sensibilidade para o estético e a do conhecimento.

A sensibilidade pertence, ao estado interior em que é possível, por meio do imaginário expandido colocar em movimento imagens produzidas, por nossa humanidade, em sua dimensão histórica e cultural. Nesta perspectiva a literatura contribui para a formação da criança em vários aspectos, principalmente para formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica.

No texto literário, o fictício mobiliza o imaginário, que abre espaços do jogo e pressiona o imaginário a assumir uma forma, oferecendo condições construtivas para o estético (OLIVEIRA, 2010 apud ISER, 1996 p.40).

Assim Oliveira (2010) argumenta que:

A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence. (p. 41)

Por sua parte, Colomer (2003, p. 374) propõe que a literatura infantil venha a cumprir a função de formação cultural da infância e favoreça sua educação social por meio de uma interpretação do mundo, e que possa, também, iniciá-la na aprendizagem das convenções literárias.

Para que as aprendizagens em torno da leitura literária se realizem plenamente na escola, torna-se central a mediação do professor, que tem o papel de propiciar leituras enriquecedoras, trazendo obras literárias para a sala de aula e deixando-as ao alcance dos seus alunos, proporcionando um contato efetivo, que estimule as crianças a ter uma relação com a literatura aprendendo o valor da obra, enriquecendo seus horizontes. Este será o foco do item a seguir.

## **2.2 Mediação do professor no letramento literário**

Como temos argumentado até aqui, a leitura literária faz parte da formação cultural do indivíduo já que contribui para que desde os anos iniciais, se construam mecanismos de interpretação do mundo.

Mas para que o indivíduo tenha uma prática literária que tenha esse direcionamento é necessária a atuação do mediador de leitura. Existem várias referências de mediação: pais, outros responsáveis, bibliotecários, amigos, demais familiares, porém neste artigo pretendemos refletir sobre a função do professor enquanto mediador de leitura literária.

Para que o professor seja um bom mediador literário é preciso que antes de tudo ele goste de ler, seja apaixonado por livros e pelo mundo da leitura, conheça diversas obras e os mais variados gêneros textuais. É isto, por exemplo, que indica Riter (2009) ao apontar três faces do professor formador de leitores: o Contador de histórias, o Guia na biblioteca e o Orientador de leitura.

O contador de histórias necessita ter propriedade sobre a história que vai contar, quem são os personagens, como é a voz que cada um deles, como próprio Riter diz “o livro escolhido deve ser amado por seu contador, pois só assim haverá sintonia entre ambos e o resultado será o melhor possível.” (2009, p.68).

O guia na biblioteca deve conhecer o acervo presente na mesma. É comum ver bibliotecas que servem de depósito ou espaço sacralizado no qual o mínimo sinal de ruído de seus frequentadores é proibido. Um professor que conhece as obras que estão presentes nesses locais pode transformar as bibliotecas em espaço de pesquisa, de troca e de partilhas literárias com acervo de qualidade. De que forma o professor pode transformar esse espaço? Promovendo saraus poéticos, oficinas de contação de histórias onde o próprio aluno pode ser o contador ou até realizando exposição de livros (da própria biblioteca) sobre determinado autor. O guia na biblioteca precisa conhecer o acervo ali disponível, promover atividades de leitura compartilhada ou outras formas de contato com textos naquele espaço, tomando-o um ambiente de formação de leitores.

A terceira face seria o professor como orientador de leitura e para este papel ele precisa gostar de ler e conhecer uma variedade de obras, caso contrário como orientar determinada leitura para alguém que está em processo de formação literária sem ter paixão por leitura? Sem que haja emoção ao falar de suas leituras o professor jamais conseguirá que seus alunos e alunas tomem gosto pelo ato de ler.

Além de conhecer as obras literárias e desenvolver suas possibilidades de apreciação estética, o professor deve saber quem são seus alunos, seus gostos e características e entender que cada um tem seu tempo para a descoberta do prazer literário. O professor enquanto mediador precisa, portanto, estar aberto para reconhecer as escolhas do leitor, inclusive suas eventuais recusas em ler.

De acordo com Fernandes (2011) outro elemento necessário para efetivar uma boa mediação literária é ter em mãos um componente indispensável na vida de todo profissional e principalmente na função de professor, o planejamento. Mesmo que a leitura seja para um deleite é preciso saber com antecedência como será conduzido esse processo para alcançar os objetivos que se pretende e dessa forma atingir resultados satisfatórios.

Para esta estudiosa da área, dentro do ato de planejar, o professor precisa saber: o tempo e espaço de leitura, a metodologia utilizada, e a diversidade de produção literária. Para ler qualquer que seja a obra literária pressupõe-se que sejam tomadas



decisões quanto ao tempo, espaço e metodologia, e esses três aspectos não podem caminhar separadamente.

Fernandes (2011) propõe, ainda, que haja uma rotina em relação ao tempo para a leitura e que esta seja feita preferencialmente no horário da chegada, assim que os alunos se acomodam em seus lugares ou até mesmo em semicírculos e o professor a faça em voz alta e caprichada, com entonação para prender a atenção de quem ouve e fomentar a imaginação. A autora ainda diz que ao término da leitura é interessante que o professor abra espaço para que os alunos exponham suas opiniões conversando sobre aspectos do texto ou que ele permita o contato com o livro lido. Outros autores, como Cosson (2007) argumentam que o tempo para a leitura possa ocorrer em diferentes momentos da jornada escolar, com objetivos distintos e que alternem práticas dirigidas pelo professor e aquelas em que as crianças ganham autonomia em relação ao livro.

Sobre o espaço, Fernandes (2011) defende que o ambiente escolar precisa ser acolhedor, confortável e iluminado, com materiais de leitura disponíveis por todo lado. Caso a sala de aula não tenha um grande espaço podem ser feitos cantinhos da leitura, varais literários, baú de poesias, cartazes com propagandas de livros ou até mesmo em espaço extraclasse como o pátio da escola, por exemplo.

Não existe uma fórmula perfeita de como deve ser o processo de leitura, mas Riter (2009) traz como proposta um roteiro de leitura com quatro principais etapas: a motivação, a leitura objetivada, a exploração e a extrapolação. Na motivação o professor deve buscar atividades que despertem no leitor o desejo pelo texto que será lido. Deve haver, ainda, uma preparação da leitura objetivada, inclusive prevendo como será a modulação da voz, se haverá interrupções, se haverá participação dos ouvintes, entre outros. Na exploração, devem ser utilizadas diferentes atividades que contribuam para que se construa coletivamente a compreensão e interpretação de texto. E na extrapolação o professor deve realizar atividades que conduzam além do texto lido, esse é o momento em que o leitor fará trocas e exercitará sua criatividade.

A seguir discutiremos sobre como o professor mediador pode contribuir no processo de formação de leitores a partir de dois programas nacionais articulados pelo Ministério da Educação, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

### **2.3 Programas nacionais de formação de leitores e a mediação de professores**

Inicialmente, apresentaremos brevemente dois programas nacionais situados no âmbito das políticas públicas educacionais para a formação de leitores e de mediadores de leitura, descrevendo seus aspectos gerais e refletindo sobre seus impactos, com base em estudos realizados por pesquisadores da área.

Um deles é o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), criado pela Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997, com o intuito de atender as escolas de todo Brasil, na distribuição de obras literárias, tendo o objetivo de democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenis nacionais e estrangeiras, bem como o acesso a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos de escolas públicas brasileiras. (BRASIL. 2008)

Para ter uma ideia da amplitude do programa e de como foi se expandindo ao longo do tempo, comparamos os dados estatísticos de 1998 e 2014, conforme informações publicadas no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No seu segundo ano de implantação, portanto em 1998, o PNBE atingia 2.000 escolas, com a distribuição de 366.000 acervos, com o investimento de R\$ 29.830.886,00. Já no ano de 2014, o programa atingiu cerca de 252.510 escolas, com a distribuição de 18.894.015 acervos, sendo investidos R\$92.362.863,86. Com esses dados fica visível o quanto o programa vem crescendo em termos numéricos com uma capilaridade grande, chegando a um contingente expressivo de escolas públicas distribuídas em todo o território nacional.

Apesar da regularidade e amplitude do PNBE, e também das orientações gerais emanadas do poder público quanto ao uso dos materiais distribuídos algumas pesquisas, inclusive algumas realizadas com apoio do MEC, evidenciam que toda essa ação não tem assegurado que se tenha, de fato, uma política de formação de leitores eficaz. É o que argumenta Paiva (2009) quando afirma:

Quando não se investiga a visibilidade, o grau de conhecimento, a capilaridade dessas políticas no chão da escola, desconsiderando em que medida e de que maneira esses materiais são recebidos, e usados pelos profissionais da escola, esvazia-se uma ação que poderia repercutir enormemente no processo de formação de leitores. (p.150)

A referida autora faz uma análise acerca da possibilidade de formação de leitores literários a partir de uma política de distribuição de livros de literatura para escolas, já que são escassas as ações governamentais que visam ultrapassar a pura e simples

distribuição desses materiais, e menos ainda ações que viabilizam a formação de professores para o reconhecimento do potencial do material disponibilizado e suas múltiplas possibilidades educativas no cotidiano escolar.

Entretanto, o documento elaborado e divulgado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Básica que se intitula “Por uma política de formação de leitores” (BRASIL, 2006) traz ações do compromisso assumido pelo MEC com a formação de leitores e com o debate sobre a leitura e sua mediação, focado, essencialmente, na qualificação dos recursos humanos e na ampliação das oportunidades de acesso da comunidade escolar a diferentes materiais de leitura.

Segundo o documento, a formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. Estes profissionais também são essenciais na ampliação das oportunidades de acesso da comunidade escolar a diferentes materiais de leitura. Essa parceria pressupõe a autonomia de estados e municípios para integrar outras ações àquelas implementadas pelo Ministério da Educação, ampliando quantitativa e qualitativamente o universo de atendimento e mantendo sua ação pedagógica, segundo concepções de formação de leitor, leitura e biblioteca.

Outro programa do Ministério da Educação e que propõe a formação de leitores é o Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) <sup>5</sup>. O Pacto é um compromisso firmado entre os governos federal, estadual e municipal para alfabetizar todas as crianças matriculadas no ensino regular até os 8 anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Entre os eixos de atuação deste programa está a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. Envolve a realização de cursos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 h/ano, tendo como referência o Programa Pró-letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas, distribuindo a formação ao longo do período letivo para estabelecer intervalos entre estudos teóricos e atividades práticas que são objeto de reflexão coletiva. Os encontros são conduzidos por orientadores de estudo selecionados pelas redes de ensino. As universidades públicas são responsáveis diretamente pela formação dos orientadores de estudos e pelo acompanhamento de seu trabalho junto aos professores.

---

<sup>5</sup> Aprovado no final de fevereiro de 2012 por medida provisória do Senado 586/2012.

De acordo com o Caderno de Formação do Pacto (BRASIL, 2013) um princípio central deste modelo formativo é contribuir para que os professores reflitam sobre seu fazer pedagógico e sua prática cotidiana à luz de estudos teóricos e da socialização de experiências com outros profissionais do ensino.

Nesse caderno afirma-se, ainda, que as estratégias permanentes para sua formação neste programa envolvem a realização de leituras deleites que favoreçam o contato direto do docente com diversos textos literários; tarefas para serem realizadas em casa e na escola, como leituras de textos com registro das práticas; aplicação de instrumento de avaliação; análise de práticas e explicitação dos princípios que orientam suas intervenções pedagógicas.

Além disso, a orientação dada é que o processo de formação contribua para análises reflexivas sobre as práticas docentes, através da produção oral e escrita de memórias, análise de recursos didáticos, atividades, relatos de experiência, sugestões de sequências didáticas e de instrumentos de avaliação e de acompanhamento da aprendizagem das crianças. Essas estratégias apenas norteiam o trabalho dos formadores e por isso devem ser (re) inventadas e (re) construídas de acordo com a realidade social a que estão inseridas, não caracterizando-se como um programa estruturado, com fluxo de aulas pré-estabelecido e mecanismos rígidos de controle sobre as ações de formação docente que são realizadas localmente.

A grande diferença entre o PNBE e o PNAIC é que no Pacto o acervo é enviado diretamente para as salas de aula dos três primeiros anos do ciclo de alfabetização, o que garante um acesso mais direto do professor aos livros. Além disso, o Pacto toma o trabalho com o texto literário como objeto de estudo e de reflexão no processo de formação continuada dos alfabetizadores, o que não está previsto no PNBE.

Diante do que foi exposto até aqui, passamos a relatar a pesquisa realizada, indicando como foi seu percurso metodológico no tópico a seguir.

### **3. Procedimentos Metodológicos**

Esta pesquisa teve um cunho qualitativo e objetivou analisar a mediação do professor e o uso dos textos literários disponibilizados por programas governamentais que mobilizam ações voltadas à formação de leitores. Devido à pouca incidência de estudos na área, optamos por um estudo de tipo exploratório, que coletou narrativas e observações de práticas de sala de aula, para daí indicar categorias de análise, cotejando com os objetivos previamente estabelecidos.

A pesquisa de campo iniciou a partir da seleção de escolas públicas que recebem os programas do PNBE e do PNAIC, foram escolhidas três escolas da rede municipal do Recife. Após a escolha das escolas, partimos para segunda etapa da pesquisa que correspondeu às entrevistas realizadas com professoras do ciclo de alfabetização. Desse universo de profissionais apenas 5 professoras aceitaram participar da entrevista, conforme classificamos no quadro abaixo:

**Quadro 1: Caracterização das professoras participantes da pesquisa**

| <b>Professoras</b> | <b>Formação</b>                        | <b>Turma</b> | <b>Escola</b> |
|--------------------|----------------------------------------|--------------|---------------|
| 1                  | Pedagogia                              | 1º ano       | Escola A      |
| 2                  | Letras e Pós-graduação em Ed. Infantil | 2º ano       |               |
| 3                  | Letras                                 | 2º ano       | Escola B      |
| 4                  | Letras                                 | 3º ano       |               |
| 5                  | Pedagogia                              | 1º ano       | Escola C      |

Fonte: As pesquisadoras

Quanto à sua experiência profissional, todas têm mais de 20 anos de ensino e têm formação em licenciatura (Pedagogia ou Letras).

Além de coletar dados gerais sobre o seu perfil, as entrevistas foram orientadas por um roteiro que objetivou levantar as concepções de letramento literário defendidas por elas, além de coletar suas narrativas acerca dos acervos do PNBE, também sobre sua participação no PNAIC e como elas selecionam o que leem em sala de aula.

Das cinco professoras entrevistadas apenas duas consentiram que fosse feita a observação de sua prática em sala de aula, sendo uma do 2º ano da escola A e outra do 3º ano da escola B.

Nesta etapa da coleta de dados, também orientadas por um roteiro previamente estabelecido, foi observada a rotina semanal destas duas professoras. As observações foram registradas, em áudio e as pesquisadoras criaram um diário de campo com anotações sobre os espaços de leitura da escola e da sala de aula. A utilização deste procedimento teve como objetivo mapear as formas de mediação do texto literário que ocorre em sala do ciclo de alfabetização e os tipos de acervos que estão disponíveis para as professoras.

Os resultados das entrevistas e observações serão relatados em três blocos temáticos, sendo que o primeiro conterà as características das escolas, os espaços de leitura, assim como os acervos disponíveis e os programas; o segundo trará as concepções de letramento literário das professoras e o terceiro e quarto blocos contemplarão as medições dos textos literários e as narrativas sobre o PNAIC, PNBE e também o programa Nas Ondas da Leitura, que foi incluído como decorrência dos relatos coletados junto às professoras.

#### **4. Resultados**

##### **4.1 Escolas, espaços de leitura, acervos e programas.**

As escolas que participaram da pesquisa pertencem à mesma Região Político Administrativa (RPA) da cidade do Recife, sendo as escolas A e C de médio porte e, a escola B de grande porte. Todas participam dos programas governamentais da política de distribuição de acervos e formações de professores (PNBE e PNAIC), critério adotado para escolha das mesmas, conforme já anunciado neste texto.

O planejamento pedagógico é realizado bimestralmente, nele é elaborado e escolhido o material didático a ser utilizado em todas as turmas. Segundo a diretora da escola há formações para os professores mensalmente, para aqueles que optaram por aula atividade.

Das três escolas apenas as escolas A e B participaram da terceira etapa da coleta de dados, quando foi possível caracterizar os espaços de socialização dos alunos, professores, a biblioteca e os materiais disponíveis e o cantinho de leitura na sala de aula.

Na escola A não foi possível observar o espaço da biblioteca, pois a pessoa responsável encontrava-se de licença médica durante todo o período de observação. No que diz respeito à sala de aula, os acervos disponíveis no cantinho da leitura são, em grande maioria, as obras distribuídas pelo PNAIC e os demais pertencem a professora e do programa Nas ondas da leitura.

Devido a grande incidência nos relatos das professoras e no uso dos materiais, o programa “Nas ondas da leitura” foi incluído no nosso estudo. Esse projeto é da prefeitura e tem como objetivo oportunizar crianças e jovens a descobrirem sua capacidade de ler e escrever, estimulando o autor que existe em cada um por meio da publicação de suas produções. Envolve a escola e a família, trabalhando as inteligências múltiplas, estimulando as várias formas de ler o livro, democratizando o saber e

transformando a aprendizagem num processo prazeroso, no qual crianças e jovens participam da construção do seu conhecimento, adquirindo o hábito de ler por prazer.

Na escola B a biblioteca possui uma diversidade de acervos, sendo composto por revistas de diversas editoras, livro, literatura infantil, literatura infanto-juvenil, livros de ficção, romance, poesia, teatro, novela, livro do professor, enciclopédias, atlas e dicionários, obras tanto brasileira quanto estrangeira. Além dos materiais distribuídos pelo PNBE, a escola também conta com a distribuição de acervos através de editoras, obras que são previamente escolhidas pelos professores.

Na sala de aula observada há também um “cantinho de leitura”, com acervo disponível para os alunos que são de literatura infantil, contos, fábulas, histórias em quadrinhos, livros de poesia e livros didáticos. Segundo informado pela professora, alguns são dos programas governamentais (PNAIC e programas do governo municipal) e outros são do acervo pessoal da professora.

Diante do que é disponibilizado em termos de acervos, quando perguntadas sobre os modos de selecionar o que leem em sala de aula, as professoras afirmam que suas escolhas partem dos programas PNAIC e Nas Ondas da Leitura. Como fala uma professora: *A própria prefeitura tem um projeto nas ondas da leitura, a gente tem que trabalhar um livro por mês, ai já tem esses livros, fora os textos que tem nos próprios livros deles.*

Deste modo, é importante pontuar que os programas influenciam nas escolhas dos livros que as professoras leem em sala de aula, mas, que esta escolha nem sempre leva a uma boa mediação. Segundo Brandão e Rosa (2010) “É importante que as escolhas do professor passem pelo crivo de suas próprias exigências estéticas enquanto leitor, levando em consideração que a obra como um todo (imagens, texto, programação visual) tem potencial para ser recebida pelo leitor.” (p.74).

A escolha da obra influencia numa boa mediação, pois é somente conhecendo a obra, tê-la lido e entendido o que ela pode oferecer aos seus alunos, que o professor terá uma boa atuação no momento da leitura.

Em contraste ao que as demais professoras afirmaram apenas uma professora afirmou que seleciona de acordo com o seu planejamento, evidenciando que o acesso ao acervo pode ser apropriado de formas distintas, em função das finalidades pedagógicas que são estabelecidas pela docente. Assim, ela nos informa:

“Eu escolho de diversas formas, vai de acordo com o meu planejamento, por exemplo, essa semana eu tentei programar historias

que tivessem relação com a data comemorativa que é o dia das mães, tanto pra questão de fazer o texto coletivo, quanto para trabalhar a questão família mesmo.”

Este tipo de seleção evidencia que a escolha da professora tem um sentido instrumental, que tem sido bastante criticado por estudiosos da área (FERNANDES, 2011; BRANDÃO e ROSA, 2010) que divergem desta prática já que os estudos corroboram que a escolha deve partir de suas experiências pessoais, seus gostos e preferências e não apenas porque podem contribuir no ensino de algum conteúdo didático.

Sendo assim Brandão e Rosa (2010) indagam: “por que não considerar, na escolha de textos literários para a leitura em sala de aula, aqueles textos e gêneros literários que mais tocam a sensibilidade do professor como leitor?” (p.74).

Ainda de acordo com a escolha dos acervos lidos quatro das cinco professoras entrevistadas afirmam que gostam de ler; uma professora diz que não lê com frequência e que quando lê é apenas por prazer, pois diz que não tem tempo para ler algo didático. De acordo com Riter (2009) é importante que o professor seja apaixonado pela leitura, pelo livro, que conheça diversas obras do mais variados gêneros para que ele possa despertar em seus alunos o gosto e o prazer da leitura.

Todas as professoras costumam fazer leituras em sala de aula todos os dias seja ela deleite ou didática, como menciona a professora 3 EB ao falar da frequência em que costuma ler:

eu sempre leio durante a semana se eu puder leio quase todos os dias, mas com o projeto nas ondas da leitura a gente tem feito esse trabalho de leitura com mais frequência... Eu tenho lido um pouco menos do que deveria devido aos muitos projetos mandados pra gente e infelizmente a gente tem muita coisa pra ser dada em sala de aula.

Neste relato é possível perceber que a leitura das obras literárias em sala de aula está mais presente devido aos programas, no entanto esses programas prejudicam o trabalho do professor em realizar seu próprio planejamento, já que a leitura acontece para prestar conta de resultados e a literatura fica restrita a um objetivo que não nasceu do interesse ou necessidade do grupo de estudantes. Diante disso, Silva e Martins (2010) salientam que:

A leitura exercida na escola costuma ter um ritmo próprio, controlado pelos programas de ensino e pelos desenhos curriculares. O professor dos anos iniciais do ensino fundamental, ancorado em uma tradição que lhe exige o ordenamento dos conteúdos em disciplinas, tempos de



aula, intervalos para recreio, depara-se com praticas de leituras restritas em sua amplitude e compreensão. (p. 27).

Ainda nesta linha de proposições, Oliveira (2010) vem dizer que a literatura que tem apenas a função pedagógica, pode prejudicar a formação do leitor literário, porque ela não tem obrigação com o conhecimento, mas à medida que se potencializa promove o conhecimento.

A literatura, assim, não seria apenas o instrumento de uma possível expansão do domínio linguístico das crianças, como o habito da leitura ou para escrever melhor, mas sua função seria a de propiciar novas possibilidades existenciais, sociais e educacionais. (p. 46)

Questiona-se, desse modo, o uso da literatura apenas com a função de trazer o conhecimento, sem proporcionar meios para que o leitor possa imaginar, dialogar e entender o mundo à sua volta.

No próximo bloco abordaremos o que as professoras entendem por letramento literário, o que pode nos ajudar a entender suas escolhas e modos de conduzir a leitura literária na sala de aula.

#### **4.2 Concepções de letramento literário das professoras**

A análise das falas das professoras acerca de como compreendem o letramento literário, identificamos algumas confluências, porém, consideramos que elas defendem concepções distintas neste campo, conforme explicitaremos a seguir.

Uma primeira concepção identificada é a defendida pela professora 1 (Escola A), que defende uma associação direta entre a leitura de literatura e o ensino de conteúdos escolares, em especial na área da alfabetização. Em suas respostas, esta professora atrela a leitura literária ao ensinamento dos conteúdos da sala de aula, como por exemplo, aprender a ler e escrever. Quando é questionada sobre a importância da leitura literária em sala de aula ela responde que é importante para trabalhar palavras, as sílabas:

Pra gente trabalhar tudo quanto é palavra é importante... eu já comecei com eles as sílabas... Começaram a trabalhar a família do P pela música da páscoa... Então mesmo que o aluno não saiba ler ele vai saber que aquilo é passagem (aponta para a parede)... Eles vão codificando, decodificando e decorando. (Professora 1)

Segundo Fernandes (2011), “Com efeito, essa escolarização inadequada da literatura, diagnosticada com prioridade por Soares (2006), contribui para a não formação de leitores, afastando o aluno da leitura literária, que passa a ser vista como algo apenas para ser estudado” (p.323).

Além disso, Oliveira (2010) argumenta que “o momento literário deve proporcionar às crianças um contato generoso com o livro”. (p. 47). O depoimento da professora 1 (Escola A) parece ir à contramão do que defendem estas estudiosas da área, atrelando diretamente a leitura de livros a objetivos que são alheios ao letramento literário.

A segunda concepção encontrada foi a leitura literária associada ao prazer, como afirma a professora 3 da Escola B, para quem a leitura literária é uma diversão, que propicia um mundo imaginário em que o aluno possa interagir. Ela defende:

Eu acho que a leitura é... através dela você se diverte e nessa diversão você entra no mundo da imaginação, mas dentro dessa leitura você também pode aprender, mas de forma lúdica.

A terceira concepção identificada foi à literatura atrelada a diversos saberes e habilidades. Nesta direção, a professora 4 (Escola B) entende que é importante proporcionar o acesso a diferentes leituras. Em sua fala ela comenta que a leitura:

É essencial, até para os meninos se acostumarem, porque eles não têm tanto acesso as leituras diferentes, ai se a gente não ler na sala, fica difícil alguém em casa ler pra eles.

Ou seja, nesse trecho é possível perceber que a professora entende que a leitura não está presente apenas na sala de aula, e que proporcionar momentos de leitura com diferentes textos é importante.

Por sua vez, a professora 2 (Escola A) relata que a leitura é interdisciplinar, pois ela perpassa os diversos saberes que estão presentes no ambiente escolar.

Já a professora 5 (Escola C) diz que a leitura literária proporcionar aos alunos momentos prazerosos, tanto de produção, quanto de fantasia desenvolvendo a capacidade de aprender.

Percebe-se que as concepções das professoras divergem entre si, mas se completam na medida em que a leitura literária se faz presente em todos os relatos. De algum modo, elas contemplam aspectos apontados por Fernandes (2007), ao defender que as leituras literárias proporcionam, ao mesmo tempo, prazer e conhecimento, além de contribuir para a formação do gosto do leitor (p.327).

A seguir, mais um bloco de análise, agora tendo como foco as observações realizadas nas duas salas de aula em que pudemos acompanhar a mediação pedagógica de textos literários.

### **4.3 Mediações dos textos literários**

Conforme já informado, as mediações observadas nesta pesquisa foram realizadas pelas professoras nas escolas A e B. Nas análises da descrição das mediações buscou-se olhar como as professoras trabalham com obras literárias em sala de aula, tendo como referência a sequencia metodológica defendida por Riter (2009) e que é composta por: motivação, leitura, exploração e extrapolação.

Ainda conforme Riter (2009) “é importante reforçar que cada uma das etapas deve privilegiar atividades lúdicas e atividades reflexivas, a fim de que a leitura possa atender a funções de deleite e de reflexão.” (p. 77).

Durante as observações com a professora 3 (Escola B), foi possível perceber em cinco dias, que a leitura permeia o cotidiano da sala de aula, mas que, o trabalho com a obra literária não é realizada todos os dias.

Nos cinco dias de observação, a professora realizou a leitura da obra em apenas dois dias. É importante ressaltar que para as análises realizadas, somente foram considerados os dias em que foram feitas as leituras das obras literárias com acervos provenientes dos programas governamentais.

No primeiro dia ela iniciou a aula conversando com os alunos sobre sua experiência em uma capacitação, em seguida ela mostrou alguns livros do PNAIC 2013 e disse que os mesmo estariam disponíveis para quem quisesse ler após a atividade, e colocou os livros no cantinho da leitura. A professora iniciou a leitura mostrando os elementos contidos na capa como: título, autor e ilustrador. A obra trabalhada fazia parte do projeto “Nas ondas da leitura” e tinha como título “Assembleia dos bichos”. Ela pediu para que os alunos lessem o título e dissessem o que eles achavam que a história se tratava. Em resposta, os alunos disseram que era uma reunião feita pelos bichos.

No decorrer da leitura, ela utilizou recursos de dramatização e mudanças de voz para representar os bichos, também foram cantadas algumas músicas que estavam contidas no próprio texto. Além disso, em alguns momentos da leitura ela chamava a atenção dos alunos, falando em um tom de voz mais alto, e fazendo algumas perguntas.

Segundo Oliveira (2010) durante as mediações do texto literário o professor pode utilizar estratégias para deixar brotar a sensibilidade dos seus alunos, e que neste sendo a dramatização é uma dessas estratégias,

pois propicia a exposição de um tema que impactou pelo inusitado de seu enredo ou pelo drama existencial que afeta qualquer ser humano. Isto é viver o livro literário, pois ao ser vivido imaginariamente no ato de ler ou ouvir, há a possibilidade de recuperar por nós, em nós, aquilo que de belo temos e não sabemos (p. 46).

Durante a mediação, a professora 3 (Escola B) instiga os alunos a imaginar, a interagir com a leitura, a participar desse momento de envolvimento com a história.

No término da leitura a professora realizou uma atividade de extrapolação (segundo define Riter), já que ela entregou aos alunos um pequeno texto que tinha alguns espaços para completar com palavras, para aqueles que sabiam ler e os que não sabiam ela pediu para os alunos desenharem como eles imaginariam o cenário da história e um novo título para a história. Riter (2009) sugere: “Que as atividades devem buscar a criatividade o aluno a partir do texto lido. É interessante, trazer questões reflexivas, que busque a compreensão e a interpretação do que foi lido”. (p. 77).

No entanto é possível perceber na prática da professora que este fragmento de texto dado aos alunos, onde eles apenas vão completar os espaços, não proporciona uma reflexão sobre o texto lido, consistindo apenas numa atividade de cópia.

No segundo dia a leitura aconteceu no segundo horário e ela iniciou mostrando o livro e perguntando se os alunos se lembravam da história. Eles disseram que lembravam que era a história que ela havia falado que iria ler, e perguntou, mostrando a capa: De que vocês acham que a história se trata? Alguns disseram que era da bruxa e do dragão, então ela mostrou a capa e pediu para eles lerem o título da história “Era uma vez, uns três” da autora Telma de Guimarães, do acervo do pacto.

Durante a leitura ela fez dramatizações e a mudança da voz para cada personagem que aparecia na história. Também durante a leitura ela fazia perguntas para os alunos, do tipo: o que vocês acham que vai acontecer agora? Será que isso é um dragão? E essa menina é uma bruxa boa ou ruim? O que será que ele vai tirar do baú? Diante das perguntas, os alunos interagiam respondendo e participando dessa etapa. Segundo Riter, “é importante explorar o texto durante ou após a conclusão da leitura, pois é a partir disso que o professor indicará possibilidades interpretativas, direcionando o olhar do aluno para aquilo que seria interessante ele ater-se” (2009, p.76). As

perguntas feitas pela professora no decorrer da história, contribuiu para que os alunos interagissem mais com a história.

Ao final ela pediu para cada um pegar um pedaço de papel e desenhar o que chamou sua atenção na história.

Durante as observações da professora 2 foi possível identificar que a leitura está presente todos os dias na sala de aula, que a mesma estimula o hábito de ler em seus alunos (permitindo que levem livros para casa, que contem aos colegas de sala sobre o que leram e disponibilizando 20 minutos após o intervalo para que leiam, por escolha livre, algumas das obras contidas no acervo da sala).

Em apenas um dia, dos cinco observados, a professora 2 conduziu alguma leitura a partir do acervo em um dos programas governamentais.

Ela escolheu a leitura da obra “A primavera da lagarta”, de Ruth Rocha, do acervo do PNBE e seguiu as etapas propostas por Riter ao “utilizar, como metodologia a aplicação de roteiros de leitura, organizados a partir de quatro etapas básicas: motivação, leitura, exploração e extrapolação” (2009, p. 76).

A professora inicia a leitura conversando com as crianças sobre os elementos da capa (título, autora, ilustradora, editora). Em seguida indaga sobre o possível conteúdo do livro. No decorrer da leitura, faz pequenas interrupções para aguçar a curiosidade das crianças, perguntando-as o que irá acontecer a seguir.

Enquanto lia a professora usava diferentes modulações de voz para representar cada personagem e os alunos participavam na medida em que cantavam uma música presente na história com a intenção de que os mesmos pudessem compreender e interpretar o texto lido. Desta forma, segundo Riter (2009) a criança aumentará seu repertório de leitura e estabelecerá relações entre o texto e o mundo.

Ao término da leitura foi realizada uma conversa com as crianças sobre os acontecimentos da história, o que elas mais gostaram e se mudariam algum dos acontecimentos a fim de que exercitassem sua criatividade, além de ser um rico momento de troca de opiniões e impressões de leitura.

Todos os dias após a volta do recreio, a professora solicitava que algum aluno colocasse a caixa de leitura na frente do quadro enquanto as outras crianças escolhiam alguma das obras para ler.

No decorrer das outras observações a professora realizou leituras de obras do projeto “Nas ondas da leitura”, textos e trechos de histórias contidas no livro didático e o acervo sempre estava de fácil acesso para todos.

É possível perceber na prática das duas professoras observadas, no que concerne à mediação do texto literário, ambas utilizam estratégias parecidas como uma conversa inicial sobre o texto e também o cuidado com a mudança da entonação da voz para marcar a alternância dos personagens presentes no texto.

A diferença entre elas é que professora 3 faz uso da dramatização para que os alunos possam interagir, já a professora 2 não utiliza esse recurso, no entanto as duas proporcionam momentos de interação entre o texto e os alunos. É importante perceber que elas, mesmo que não explicitem tal filiação teórica, estão embasadas em estudos da área que propõem modelos de mediação de leitura os quais foram base para tais análises, como por exemplo, o modelo proposto por Riter, já mencionado acima.

Os programas de ações voltadas para a formação leitora, também contribuem para conduzir a maneira como as professoras irão efetuar a leitura em sala de aula, e para concluir as análises empreendidas neste artigo, a seguir faremos uma análise dos programas a partir dos relatos das entrevistadas.

#### **4.4 Narrativas sobre o PNAIC, PNBE e Nas Ondas da Leitura**

Nas entrevistas foi possível perceber que quatro das cinco professoras entrevistadas desconhecem o acervo do PNBE, e quando é explicado sobre esse programa e sua função, elas apenas dizem que levam seus alunos para a biblioteca e que neste ambiente fazem o uso dos livros, mas que não conhecem a qual programa o livro pertence. Como afirma a Professora 1 da escola A: “Não conheço. Tem uma professora que fica na biblioteca trabalhando com eles [os alunos]... Eu sei que ela faz leitura e empréstimo de livros”.

Em algumas pesquisas realizadas no âmbito da política de distribuição de livros é frequente ver que é comum que professores desconheçam o programa PNBE, como revela uma pesquisa realizada numa escola municipal de Uberlândia, no ano de 2012, envolvendo professores e bibliotecários. Naquela pesquisa ficou evidente que uma parte significativa dos participantes desconhecem o programa e as possibilidades de lidar com os livros e que estes permanecem esquecidos, já que a distribuição dos acervos não está associada à formação de mediadores. Esse dado reafirma o que encontramos nos relatos das professoras que também desconheciam o programa e para que serve. (Marques e Arena 2013).

Paiva (2010) faz uma reflexão acerca do PNBE, fazendo referência que:

Ocorrem com menor frequência as ações que viabilizam a formação de professores e profissionais que atuam nas bibliotecas escolares para reconhecimento do potencial do material disponibilizado e suas possibilidades educativas no cotidiano escolar, em especial, na sala de aula e na biblioteca. (p.150).

Se a presença do PNBE na escola não parece ter a visibilidade que favoreça sua apropriação pela escola, quanto à participação no PNAIC, todas as professoras entrevistadas disseram que o programa é muito bom, as formações apesar de não trazerem novidades, contribuem ao discutir formas de conduzir a leitura. O que a maioria das professoras ressalta como positivo é quanto ao material disponibilizado pelo programa, que é bem escolhido. O fato de que o acervo do PNAIC vai diretamente para a sala de aula e está associado a um processo de formação continuada de professores, parece impactar positivamente sua avaliação por parte dos professores, assegurando que o material passe a fazer parte do cotidiano das salas de aula.

Com exceção da professora 2 (Escola A), todas dizem que a formação contribuiu bastante para que elas pudessem conduzir a leitura de forma mais prazerosa, que as trocas com os outros colegas de profissão também foram bastante ricas, mas todas afirmam que o programa era muito cansativo por ser todos os sábados. É o que se evidencia na fala a seguir:

Foi um trabalho excelente do governo federal mal elaborado pelo governo municipal (risos) porque terminou sufocando os professores, porque deveria ser uma vez aos sábados e a gente chegou a fazer três sábados por mês..., mas o projeto é maravilhoso, o material é muito rico que foi passado pra gente, eu mesma sou fã do PNAIC. (Professora 3 Escola B)

Também destacam que o PNAIC orienta o trabalho com a literatura interligado a outros conhecimentos didáticos, estando voltado para trabalhar conteúdos. Como se evidencia no trecho da fala da professora 2 da Escola A que trata deste tema: *“é uma literatura que também tá vinculada ao conteúdo programático”*.

Todas as professoras afirmam que o ganho é em relação aos materiais disponibilizados pelos programas que são muito ricos e diversificados e as orientações passadas pelos professores orientadores do programa, que em conjunto contribuem de forma significativa para a reorientação de suas práticas. Através desses materiais as professoras têm acesso a vários gêneros literários e aprendem tanto com os orientadores quanto com os demais colegas de profissão a aprimorarem suas mediações de leitura.

Além do PNBE e do PNAIC a escola recebe um projeto “Nas Ondas da Leitura”, orientado pela secretaria municipal de educação. Embora não constasse dos objetivos desta pesquisa, a presença desse material de forma recorrente tanto nas falas das professoras quanto nas observações realizadas nos levou a também considerá-lo nesta análise. Durante as observações, as professoras utilizaram parte desse acervo. De acordo com a fala das professoras, não é claro para elas qual o objetivo do projeto. Por um lado, elas identificam que o uso de seu acervo está atrelado aos conteúdos pragmáticos e que, além disso, o projeto exige resultados e que os professores trabalhem um livro a cada mês, tendo que fazer um relatório sobre como foi realizado o trabalho em sala de aula. Não fica evidente que hajam objetivos mais voltados ao letramento literário e que estejam associados a este projeto.

### **Considerações finais**

A leitura está presente em todas as fases de nossas vidas. Através delas somos capazes de viajar no tempo e aguçar nossa imaginação, além de ler o mundo de forma crítica e reflexiva. Para isso, se faz necessário uma boa mediação e acervos que possam contemplar os diversos gêneros textuais.

Nesta pesquisa percebemos que a leitura literária na escola ganha espaço em programas governamentais de distribuição de acervos e de formação continuada de professores em escolas públicas. Nossas análises evidenciaram a importância da distribuição de acervos diversificados e de boa qualidade literária, conforme aparecem nas apreciações das professoras sobre o PNBE e o PNAIC. Outro ponto positivo diz respeito à formação de mediador literário oferecida pelos programas, pois contribui para que os professores reflitam sobre suas práticas e oferecem momentos de trocas de experiências também no campo do letramento literário.

Durante as observações foi possível identificar o quanto as formações influenciaram as práticas das professoras, no modo como elas realizam as leituras em sala de aula.

No entanto, esses programas nem sempre favorecem, significativamente, a formação do professor e conseqüentemente a do leitor, pois observamos que muitas vezes os professores desconhecem a política dos programas e quais seus objetivos.

Nas entrevistas realizadas com as professoras foi possível perceber que o professor perde seu espaço na escolha dos livros. Pois um desses programas exige, obrigatoriamente que seja lida uma obra por mês numa sequência pré-estabelecida e que



no decorrer dessas leituras sejam apresentados resultados para os coordenadores do programa. Dessa forma o docente fica preso a obras que nem sempre fazem sentido e não são pertinentes para o momento. Além disso, percebemos nos discurso de alguns professores que a quantidade de programas existentes na rede muitas vezes se chocam e acabam confundido suas práticas e objetivos.

Concluimos que é necessária uma política de formação de professores que dialogue com os programas em prol de um mesmo objetivo: a formação de leitores literários.

## Referências

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester Calland S. **Literatura: ensino fundamental/** coordenação: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores** / elaboração Andréa Berenblum, Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BERENBLUM, Andréa, PAIVA, Jane. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

COLOMER, Tereza. **A formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário – teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FERNANDES, Célia R. D. **Nas trilhas do letramento, prática e formação docente/** org. Adair Vieira Gonçalves, Alexandra Santos Pinheiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, Dourado, MS: Editora UFGD, 2011.

BRASIL, FNDE. **Dados Estatísticos: PNBE**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>. Acessado em 12/01/2015.

BRASIL, MEC. **Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acessado em 15/01/2015.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias**. In: **Literatura: ensino fundamental** / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

PAIVA, Aparecida. **A trama do acervo: a literatura nas bibliotecas escolares pela via do Programa Nacional Biblioteca da Escola.** In.: Biblioteca Escolar e Práticas Educativas. O mediador em formação, Renata Junqueira de Souza (org.) – Campinas SP: Mercado de Letras, 2009.

RICO, Rosi. **Pnaic: alfabetização na mira.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/pnaic-alfabetizacao-mira-formacao-professores-785956.shtml?page=0>. Acessado em 13/01/2015

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola.** São Paulo: Biruta, 2009.