

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOELMA RODRIGUES PAES NÓBREGA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: IMPACTOS NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA NA
FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Curitiba

2022

JOELMA RODRIGUES PAES NÓBREGA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: IMPACTOS NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA NA
FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Maria Dalla-Bona

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Nóbrega, Joelma Rodrigues Paes

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : impactos na prática pedagógica de uma professora alfabetizadora na formação de leitores literários / Joelma Rodrigues Paes Nóbrega. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profª Drª Elisa Maria Dalla-Bona

1. Professores – Formação. 2. Educação continuada. 3. Educação – Livros e leitura. 4. Formação de leitores. 5. Letramento. I. Dalla-Bona, Elisa Maria. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

No dia vinte e tres de fevereiro de dois mil e vinte e dois às 14:30 horas, na sala <https://meet.jit.si/defesajoelma>, Banca Remota do Setor de Educação, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **JOELMA RODRIGUES PAES NOBREGA**, intitulada: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: impactos na prática pedagógica de uma professora alfabetizadora na formação de leitores literários**, sob orientação da Profa. Dra. ELISA MARIA DALLABONA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ELISA MARIA DALLABONA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), VERA LUCIA MARTINIÁK (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA), ROSSANO SILVA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ELISA MARIA DALLA-BONA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 23 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

08/03/2022 11:27:54.0

ELISA MARIA DALLA-BONA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

08/03/2022 10:09:25.0

VERA LUCIA MARTINIÁK

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

08/03/2022 11:01:43.0

ROSSANO SILVA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JOELMA RODRIGUES PAES NOBREGA** intitulada: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: impactos na prática pedagógica de uma professora alfabetizadora na formação de leitores literários**, sob orientação da Profa. Dra. ELISA MARIA DALLA-BONA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 23 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

08/03/2022 11:27:54.0

ELISA MARIA DALLA-BONA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

08/03/2022 10:09:25.0

VERA LUCIA MARTINIAC

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

08/03/2022 11:01:43.0 ROSSANO SILVA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

*Dedico esta dissertação aos meus familiares, que
sempre me incentivaram a estudar.*

*Ao meu esposo Marcos e a minha filha Amilie
Iohana, que me apoiaram até aqui, com paciência
e compreensão.*

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Deus sempre foi a força que me impulsionou a esta e a todas as outras conquistas em minha vida, agradeço pela força e discernimento dado nos momentos de dúvida e cansaço, concedendo-me força para persistir e superar cada desafio enfrentado. Obrigada, meu Pai!

Chegar ao final desta etapa intensa foi algo muito esperado. Todo o processo vivenciado, realmente, faz-nos repensar muitas coisas, o quanto somos pequenos, acreditar em nosso potencial e sermos agradecidos. Como sempre digo: “Vivo pela fé”. A Deus, seja a glória e a honra, pois, por sua promessa, aqui estou. Ele traçou os caminhos e colocou as pessoas certas em minha vida, para que eu conseguisse vencer mais este processo;

Ao meu esposo, que, nas angústias, decepções, e em tantas outras situações, esteve sempre presente, compartilhando dos meus momentos de estudo e fora deles;

A minha filha, que sempre demonstrou confiança em mim e em minha capacidade de concluir o mestrado. Obrigada, a ambos, por compreenderem minhas inúmeras ausências;

A meus pais, Nelson (*in memoriam*) e Nilza, responsáveis por minha educação e valores, amo vocês!

Aos colegas do mestrado, Luzilete, Douglas, Sandra, Camila, Will, pelo apoio e pelas inúmeras vezes que compartilhamos ideias e sugestões;

À professora Maria Terezinha Paionk Mezzadri, que me acolheu de braços abertos e sempre se colocou à disposição, para que eu entendesse um pouco mais sobre o processo de alfabetização;

A minha orientadora professora doutora Elisa Maria Dalla-Bona, pela paciência, dedicação e sabedoria, com as quais me acompanhou durante esse período, oportunizando-me inúmeras reflexões, que me levaram à concretização de minha pesquisa;

Aos professores doutores, Rossano Silva e Vera Martiniak, pela gentileza com que conduziram a banca de qualificação e pelas valorosas contribuições à pesquisa.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – SITE OFICIAL DO PACTO	33
FIGURA 2 – CADERNOS DE FORMAÇÃO PNAIC/2013	44
FIGURA 3 – EMENTA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE 2013	45
FIGURA 4 – RELATÓRIO REALIZADO PELA PROFESSORA SOBRE O CANTINHO DA LEITURA EM SUA SALA DE AULA	78
FIGURA 5 – CANTINHO DA LEITURA NA SALA DE AULA.....	80
FIGURA 6 – RODA DE LEITURA	82
FIGURA 7 – CONVITE POR MEIO DE TEXTO EXPLICATIVO.....	86
FIGURA 8 – CAPA DA OBRA UTILIZADA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA	88
FIGURA 9 – APRESENTAÇÃO DO TEATRO.....	93
FIGURA 10 – IMAGEM DA CAPA DO LIVRO O LUGAR DAS COISAS.....	99
FIGURA 11 – IMAGENS DE ALGUMAS PÁGINAS DO LIVRO (1).....	99
FIGURA 12 – IMAGENS DE ALGUMAS PÁGINAS DO LIVRO (2).....	100
FIGURA 13 – IMAGENS DE ALGUMAS PÁGINAS DO LIVRO (3).....	100
FIGURA 14 – ATIVIDADE REALIZADA PELA PROFESSORA SOBRE O GÊNERO TEXTUAL POEMA.....	101
FIGURA 15 – ATIVIDADE REALIZADA PELA PROFESSORA SOBRE O GÊNERO TEXTUAL POEMA.....	102
FIGURA 16 – ATIVIDADE REALIZADA PELA PROFESSORA COM RIMAS.....	102
FIGURA 17 – ATIVIDADE REALIZADA PELA PROFESSORA COM RIMAS.....	103
FIGURA 18 – ATIVIDADE REALIZADA PELA PROFESSORA SOBRE O GÊNERO TEXTUAL POEMA	103
FIGURA 19 – ATIVIDADE REALIZADA SOBRE PRODUÇÃO DA COLETÂNEA DOS POEMAS DOS ALUNOS	105
FIGURA 20 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO A - SOBRE PRODUÇÃO DO POEMA	105
FIGURA 21 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO B - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA	106
FIGURA 22 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO C - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA.....	106

FIGURA 23 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO A - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA	114
FIGURA 24 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO B - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA	114
FIGURA 25 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO C - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA	115
FIGURA 26 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO D - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA	115
FIGURA 27 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO E - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA	116
FIGURA 28 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO F - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA	116
FIGURA 29 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO G - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA	117
FIGURA 30 – OBRA UTILIZADA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA	122
FIGURA 31 – ALUNOS REALIZANDO A ATIVIDADE COM O JOGO CAÇA RIMAS	123
FIGURA 32 – ALUNOS REALIZANDO A ATIVIDADE COM O JOGO CAÇA RIMAS	124
FIGURA 33 – CAPA DO LIVRO BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA	128
FIGURA 34 – PÁGINA DO LIVRO BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA	128
FIGURA 35 – ATIVIDADE DE PINTURA DO PANÔ AFRICANO	130
FIGURA 36 – ATIVIDADE COM OS PANÔS PRONTOS PARA ENTREGA AOS COLEGAS	131

LISTA DE SIGLAS

AMAS	Associação Menonita de Assistência Social
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CREM	Coordenaria Regional de Educação de Manacapuru
DEMEC	Departamento Municipal de Educação
FACIBRA	Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
IES	Instituições de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento
SisPacto	Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná

RESUMO

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, contendo o seguinte questionamento de estudo: a formação continuada de alfabetizadores contribui para a implementação de práticas de leitura literária no ciclo de alfabetização? Seu objetivo geral foi investigar as contribuições da formação continuada de alfabetizadores do PNAIC/2013, para a implementação de práticas pedagógicas no ensino da literatura de uma professora da rede municipal de ensino de Porto Amazonas, Paraná. A produção dos dados de pesquisa respaldou-se nos materiais utilizados na implementação e formação do PNAIC/2013, do conteúdo de entrevista com essa professora e dos cadernos com as atividades produzidas por seus alunos, voltadas às práticas de leitura literária. O referencial teórico partiu, principalmente, dos paradigmas do ensino da literatura de Cosson (2006, 2009, 2014, 2016, 2017, 2018, 2020), das estratégias de leitura de Solé (1998), das concepções sobre a formação escolar para a leitura e escrita literária de Colomer (2007) e de estudiosos do campo da alfabetização e letramento, como, Soares (2020). Evidenciamos a contribuição da formação do PNAIC/2013, como política pública voltada à formação dos professores alfabetizadores, desenvolvendo concepções e procedimentos sobre ensino, aprendizagem, leitura e escrita. Os resultados assinalaram a eficácia das atividades, bem como da metodologia para construção e consolidação do letramento literário, e a importância da partilha de leituras entre os alunos como forma de incentivo à formação do leitor. Destacamos a contribuição da formação, no que tange ao trabalho com a leitura literária para reflexão e tomada de atitude, e para melhoria da prática pedagógica utilizada no ambiente da sala de aula da professora do Ensino Fundamental, sob orientação da política do PNAIC/2013. Isso revela que é possível desenvolver o letramento literário na escola, desde que seja feito um trabalho de mediação pelo professor, de modo a conduzir o aluno por atividades que despertem a reflexão, a exploração, a análise para construção e reconstrução dos sentidos do texto literário. Salientamos que a prática precisa ser planejada e intencional, com objetivos bem definidos para uma aprendizagem significativa da literatura.

Palavras-chave: PNAIC; formação continuada de professores; letramento literário; formação de leitores literários.

ABSTRACT

The present research is of a qualitative nature, of the case study type, containing the following study question: did the continuing education of literacy teachers contribute to the implementation of literary reading practices in the literacy cycle? Its general objective was to investigate the contributions of the continuing education of literacy teachers of the PNAIC/2013, for the implementation of pedagogical practices in the teaching of literature of a teacher from the municipal school system in Porto Amazonas, Paraná. The production of research data was supported by the materials used in the implementation and formation of the PNAIC/2013, the content of the interview with this teacher and the notebooks with the activities produced by her students, aimed at the practices of literary reading. The theoretical framework came mainly from the paradigms of teaching literature by Cosson (2006, 2009, 2014, 2017, 2018, 2020), from the reading strategies of Solé (1998), from the conceptions of school education for reading and literary writing by Colomer (2007) and scholars in the field of literacy, such as Soares (2020) and Kleiman (1995). We highlighted the contribution of the formation of the PNAIC/2013, as a public policy aimed at the formation of literacy teachers, developing concepts and procedures on teaching, learning, reading and writing. The results pointed out the effectiveness of the activities, as well as the methodology for the construction and consolidation of literary, and the importance of sharing readings among students as a way of encouraging the formation of the reader. We highlight the contribution of training in terms of working with literary reading for reflection and taking an attitude and for improving the pedagogical practice used in the classroom environment of the elementary school teacher, under the guidance of the PNAIC/2013 policy. This reveals that it is possible to develop literary literacy at school, as long as the teacher carries out a mediation work in order to lead the student through activities that arouse reflection, exploration, analysis for the construction and reconstruction of the meanings of the literary text. We emphasize that the practice needs to be planned and intentional with well-defined objectives for a meaningful learning of literature.

Keywords: PNAIC; continuing education; literary literacy; training of literary readers;

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	JUSTIFICATIVA.....	14
1.2	OBJETIVOS	20
2	METODOLOGIA.....	30
2.1	ANÁLISE DOCUMENTAL	32
2.2	ENTREVISTA	34
2.3	ANÁLISE DOS DADOS	37
3	LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: ANÁLISE DOS CADERNOS DO PNAIC/2013	39
3.1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	58
3.2	LETRAMENTO LITERÁRIO	71
4	EXPERIÊNCIAS E SABERES PROPORCIONADOS NA AÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA PARA OS LEITORES LITERÁRIOS EM FORMAÇÃO	77
4.1	CANTINHO DA LEITURA.....	77
4.2	RODA DE LEITURA	82
4.2.1	Experiência A: sacola de leitura.....	85
4.2.2	Experiência B: peça teatral.....	87
4.2.3	Experiência C: gênero textual Poema 1	98
4.2.4	Experiência D: gênero textual Poema 2	112
4.2.5	Experiência E: gênero textual cantiga de roda	122
4.2.6	Experiência F: obra de temática étnico-racial.....	127
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA.....	148
	ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	150

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. Na Introdução, apresenta-se a problemática que deu origem à pesquisa, bem como os objetivos e motivos que justificam sua realização. O segundo capítulo apresenta a metodologia da pesquisa e descreve os instrumentos de coletas de dados.

No terceiro capítulo, abordam-se os princípios, objetivos e estrutura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essa parte do texto contempla uma reflexão sobre as questões conceituais de Alfabetização e Letramento, bem como explicita os fundamentos teórico-metodológicos de leitura que subsidiaram o referido Programa.

O quarto capítulo apresenta experiências e saberes proporcionados na ação pedagógica de uma professora do município de Porto Amazonas/PR aos leitores em formação. No capítulo seguinte, são explicitadas as concepções de leitura que embasaram os pressupostos teórico-metodológicos do programa de formação continuada de alfabetizadores, bem como são detalhadas e analisadas as propostas e os encaminhamentos de leitura dos referidos programas, a fim de se compreender o caminho trilhado para a área da linguagem e alfabetização. Na sequência, apresentam-se as considerações finais, focalizando os principais resultados e as contribuições captadas com a realização desta pesquisa.

1.1 JUSTIFICATIVA

O PNAIC foi criado pelo Governo Federal e implementado pelos Estados e Municípios brasileiros, com o objetivo de alfabetizar, em Língua Portuguesa e em Matemática, todos os alunos do ciclo de alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental, preferencialmente, até os 8 anos de idade (BRASIL, PNAIC, caderno de apresentação, 2012).

A proposta de formação do PNAIC, formatada para a execução em três anos, iniciou em 2013, objetivando a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas, nesse período de três anos, contemplavam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. Em 2014, o curso teve como objetivo o aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes

curriculares, mas com ênfase em Matemática. Em 2015, as ações do PNAIC tiveram como foco o trabalho voltado para todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional.

O apoio do Governo Federal se configurou em suporte à formação continuada dos professores-alfabetizadores e tinha como seu principal objetivo levar o professor alfabetizador à reflexão, estruturação e melhoria de sua ação docente, sendo um momento de discussão do papel social da escola, do ciclo de alfabetização, considerando-se os seguintes eixos da Língua Portuguesa: leitura de textos, produção de textos, oralidade, conhecimentos linguísticos e os usos sociais da linguagem, manifestada por meio dos gêneros textuais no diálogo com outras áreas do conhecimento.

O Programa propiciou aos professores reflexão e indagação no campo da alfabetização e do letramento. Com a formação continuada, a pretensão era que o professor se apropriasse e adquirisse domínio suficiente sobre a alfabetização e as facetas desse processo que envolve o planejamento e as ações para alfabetizar os alunos. O Programa propôs recriar estratégias de alfabetização, garantindo um ensino sistemático por meio de atividades reflexivas, subsidiando o professor em sua prática.

No que diz respeito aos recursos técnicos e financeiros, o PNAIC contou com aportes dos entes federativos (Governo Federal, Estados e Municípios) e teve base legal na medida provisória n. 586, convertida em Lei n. 12.801, em 24 de abril de 2013.

A Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, autorizou a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial. Porém, destaca-se que a Resolução/CD/FNDE nº 04 de 27 de fevereiro de 2013 - Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo, ao professor cursista, um valor mensal de R\$ 200,00 e ao professor orientador de estudos de R\$ 765,00. Essas bolsas foram custeadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), regulamentadas pela Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que definiu, com base no levantamento do censo escolar, quais profissionais da educação tinham direito à concessão de bolsas, bem como seus valores. O pacto entre MEC e FNDE possibilitou as bolsas de estudo, cabendo aos municípios assumirem os gastos com hospedagem, transporte e alimentação dos orientadores e coordenadores.

Já a Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, em seu Art. 6º, definiu quais eram os agentes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores ligados ao PNAIC:

- I- Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC);
- II- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);
- III- Instituições de ensino superior (IES);
- IV- Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, Resolução nº 04, 2013, p. 3).

Sendo assim, reafirma-se a relevância do PNAIC no contexto nacional, enquanto um pacto entre os diferentes entes federativos, dedicado a melhorar os processos de alfabetização e de letramento, e a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Em relação aos compromissos assumidos pelo PNAIC, estão:

- a) a promoção da alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática;
 - b) a realização de avaliações anuais por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para os alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental;
 - c) o apoio gerencial dos estados aos municípios que tenham aderido ao PNAIC para a sua efetiva implementação.
- (BRASIL, 2012, p. 3).

Em decorrência dos compromissos assumidos pelo PNAIC, foram previstas ações que contemplam os seguintes eixos: “a) Formação continuada de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; b) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; c) Avaliações sistemáticas; d) Gestão, controle social e mobilização” (BRASIL, 2012, p. 5).

O primeiro eixo de desenvolvimento diz respeito à formação continuada de professores alfabetizadores. Nesse início, foi realizada a formação de professores orientadores de estudos, para depois o desenvolvimento da formação dos professores alfabetizadores. A formação continuada constituiu-se em curso presencial para os professores alfabetizadores. Já o segundo eixo refere-se aos materiais didáticos e pedagógicos. Foram disponibilizados para os professores materiais didáticos para alfabetização, tais como: livros didáticos, dicionários, jogos pedagógicos, obras literárias e obras pedagógicas complementares. O terceiro eixo do PNAIC foi o da Avaliação. O processo avaliativo considerava a realização da análise do nível de alfabetização dos alunos, a partir da qual acompanhava-se sua eficácia, os resultados do PNAIC, implementando soluções para as dificuldades didáticas encontradas em cada localidade. A avaliação por meio da Provinha Brasil era realizada anualmente

pelas próprias redes de ensino, dirigida aos alunos das escolas participantes, no início e no final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Foi realizada pelo INEP, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), uma avaliação externa universal com relação ao nível de alfabetização dos alunos ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Essa avaliação produziu indicadores que contribuíram para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras para avaliar o desempenho dos alunos e tinha como objetivo analisar as condições de escolaridade que este aluno teve, ou não, para desenvolver saberes.

O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, publicada no Diário Oficial da União em 4 de julho de 2012, com os seguintes objetivos

- I. garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II. reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III. melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV. contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V. construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, PNAIC, Portaria nº 867, Art. 5º, 2012, p. 2).

Ao aderir ao PNAIC, os entes governamentais assumiram o compromisso de:

- I. Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, Livroto, s.d., p. 11).

Enquanto ação concreta, o PNAIC correspondeu ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em seu art. 2º, inciso II, que estabelecia: “Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferidos os resultados por exames periódicos específicos.” (BRASIL, Ensino Fundamental de Nove Anos, 2007, p. 1).

Sendo assim, o Programa envolveu ações, profissionais da educação e parcerias entre as instituições formadoras de professores, no caso, as Instituições de Ensino Superior (IES) e órgãos ligados aos profissionais da Educação Básica, como as secretarias de educação, núcleos regionais de educação e UNDIME. Além da formação dos alfabetizadores, o PNAIC trabalhou com a formação dos professores-formadores (Orientadores de Estudo), pois ambos foram considerados fundamentais para o atendimento às exigências do processo da formação e da alfabetização, quer

seja, a garantia do direito do aluno em aprender a escrever e a ler nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma vez esclarecidos os pontos que dizem respeito à execução do Programa, tratar-se-á, em seguida, de sua organização, do público alvo e dos objetivos gerais. Buscou-se, no Programa, por meio da articulação dos eixos, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do professor-alfabetizador, em todo território nacional. O seu eixo central foi a formação continuada para professores-alfabetizadores e orientadores de estudo, objetivando refletir, estruturar e aprimorar a prática docente, por meio de propostas de trabalho pedagógico, como as atividades permanentes, a leitura deleite, os projetos e as sequências de atividades. É acerca desse eixo, o da formação continuada, que esta pesquisa de Mestrado busca delimitar seu escopo.

A Leitura Deleite é uma importante estratégia formativa, constituiu-se como prática permanente e momento de prazer e reflexão sobre o que é lido. Referenciada pelas orientações e princípios propostos pela formação do PNAIC, foi apresentada aos alfabetizadores como prática a ser realizada diariamente com as crianças, pois “trata-se de ler para se divertir, sentir prazer, refletir sobre a vida, sem, no entanto, excluir situações em que se conversa sobre os textos, como fruição e ampliação de saberes.” (BRASIL, 2012, p. 49).

A prática de leitura deleite representou um potencial a ser utilizado como recurso pedagógico. Por meio da estratégia da leitura deleite, o programa procurou marcar sua concepção de leitura literária, como a leitura de fruição, demarcando um lugar de significativa importância no contexto de alfabetização e letramento.

Esse tipo de leitura esteve presente na ação dos professores em sala de aula, contribuindo para que se ampliasse o repertório de histórias, permitindo o contato com um maior número de títulos, assim como para aprender formas diversas de trabalhar com a leitura. Foi uma estratégia que permitiu aos professores se sensibilizarem para a importância da leitura e para guiar o cotidiano pedagógico junto aos alunos.

A prática de ler livros literários durante as aulas no currículo do ensino fundamental constituiu-se em um elemento que encontra bases no discurso de letramento literário. Afinal, nesse discurso “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 1988, p. 191). Partindo desse pressuposto, ter acesso à literatura foi estabelecido como fundamental no currículo de formação de professores produzido no PNAIC. Portanto, incorporar o uso de livros literários na prática da professora alfabetizadora fez com

que políticas de incentivo à leitura literária fossem efetivadas no cotidiano escolar. Essa atividade foi acolhida pela professora participante da pesquisa e inserida em sua prática.

A leitura deleite teve espaço na rotina escolar dessa professora e foi um elemento importante para o processo do letramento literário, pois seus alunos desenvolveram diferentes capacidades e conhecimentos. As atividades proporcionadas pela docente, principalmente em relação à leitura compartilhada, propiciaram o desenvolvimento de conhecimentos acerca da escrita e das estratégias de leitura, ampliando o conhecimento sobre o ato de ler. Nessa relação estreita com o acervo, a professora trabalhou de forma lúdica e prazerosa com seus alunos, demarcando o lugar da literatura e vislumbrando as possibilidades para formar leitores desde pequenos.

Consideramos que a leitura deleite nos encontros de formação contribuiu para a promoção do contato entre os textos literários e os alunos, e, principalmente, que as alfabetizadoras tivessem acesso e conhecimento dos materiais de leitura disponibilizados pelo PNBE, PNLD/Obras complementares e PNLD/Alfabetização na Idade Certa.

Durante a entrevista, a professora revelou que esse tipo de leitura cumpriu um papel primordial na formação dos alunos leitores, e que houve uma preocupação com o seu planejamento no trabalho com a leitura, possibilitando com que a turma se tornasse apreciadora das obras literárias. O texto literário fez parte da rotina escolar de seus alunos, estruturando sua prática pedagógica de forma que ela procurou promover, em sua sala de aula, a circulação desses textos e a partilha do prazer pelo ato de ler, sendo a mediadora no processo do trabalho de formação de leitores.

Com o lançamento do Programa, em 2012, o Ministério da Educação (MEC) pretendia que os professores aprimorassem suas práticas pedagógicas. Para isso, quando de sua participação nos cursos de formação eles planejavam suas práticas a serem desenvolvidas em sala de aula de maneira que fossem conectadas à proposta do Programa de alfabetizar letrando, com as referências curriculares de cada estado e município, bem como utilizassem os materiais pedagógicos disponibilizados pelo PNAIC. Entendeu-se que recomendar estratégias e atividades ao professor que facilitassem e proporcionassem a compreensão de leitura dos seus alunos era essencial, pois ele é o mediador do conhecimento. Para o professor, uma das mais desafiadoras tarefas é o incentivo e a formação de leitores, não apenas como sujeitos

que possam “decifrar” o sistema de escrita, mas se relacionar, socialmente, por meio de práticas reais de leitura e escrita.

Dessa forma, esta pesquisa concentrou-se em torno de discussões a respeito dos encontros específicos no ano de 2013, quando os professores-alfabetizadores tiveram acesso aos direitos de aprendizagens do componente curricular Língua Portuguesa (BRASIL, PNAIC, caderno 1, 2012). Como professoras alfabetizadoras do ciclo de alfabetização, que equivale ao 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, em 2013, participamos como professoras formadoras do PNAIC/2013, quando tivemos a oportunidade, por meio dessa formação continuada, de estabelecer uma aproximação entre teoria e prática, envolvendo a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa. Alguns questionamentos conduziram-nos a analisar e a investigar a formação do PNAIC/2013, principalmente se o Programa contribuiu com a prática e o saber docente dos professores alfabetizadores. A partir desse questionamento, levantamos como hipótese que as ações de formação continuada contribuíram para o aprimoramento da prática pedagógica, ampliando os conhecimentos dos professores. Assim, considerando-se a hipótese de que houve contribuições, quais foram e como elas se configuram na prática e no saber dos professores.

1.2 OBJETIVOS

Esta pesquisa teve como foco analisar o impacto das ações formativas realizadas no PNAIC, no ano de 2013, no processo de formação de professores alfabetizadores. Desse modo, os materiais do Programa que foram estudados e apresentados neste trabalho, restringem-se a esse período. A escolha do tema esteve diretamente relacionada à experiência acadêmica e profissional da pesquisadora, enquanto professora da rede pública de ensino de Porto Amazonas/PR e professora formadora do PNAIC. Dessa forma, os parágrafos que seguem possuem a intenção de posicionar o leitor quanto ao ponto de vista de seu trabalho de pesquisa, evidenciando sua experiência e formação acadêmica.

O trabalho da pesquisadora na docência se iniciou logo após sua formação no magistério, concluída em 1995. Em 2005, foi aprovada em concurso público e passou a lecionar em escolas da Prefeitura Municipal de Porto Amazonas, atuando nas turmas do 1º ao 5º ano. Além disso, atuou durante 16 anos na Educação Infantil como monitora, em creche da Associação Menonita de Assistência Social (AMAS).

Sua experiência esteve sempre relacionada ao trabalho com alfabetização, literatura infantil, na aproximação das crianças com os livros e no encantamento e manifestação do senso crítico que a literatura poderia proporcionar-lhes

A formação superior na área da educação ocorreu entre os anos de 2013 e 2016, quando, concomitantemente, cursou Letras-Português/Espanhol e Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Depois de formada, realizou dois cursos de Especialização, sendo um em Educação, Diversidade e Cidadania, na Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), e, outro, em Coordenação Pedagógica, pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA).

Em 2013, a pesquisadora atendeu aos critérios e foi selecionada para ser orientadora de estudos nas formações de professores alfabetizadores do PNAIC/2013, no município de Porto Amazonas/PR, ficando responsável pela formação de uma turma composta por treze professoras alfabetizadoras. As funções dos orientadores eram: acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores inseridos nesse Programa; avaliar sua participação e frequência nessas formações; e, apresentar os relatórios aos formadores da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Enquanto orientadora, participou das formações desenvolvidas pelos formadores do Programa, da UFPR, em Curitiba, no período de janeiro a novembro de 2013. O mesmo aconteceu em 2014, no período de maio a dezembro.

A participação no PNAIC e a análise dos materiais utilizados nos encontros de formação instigaram a pesquisadora a questionar as repercussões desse Programa de formação continuada na prática e no saber docente dos professores alfabetizadores no ciclo de alfabetização, visto que possuía uma experiência como mediadora de leitura para crianças em seu município. Na angústia e na vontade inquietante de ver a escola em um novo patamar para a formação do leitor literário e para buscar promover o letramento literário, o qual é de grande importância para a vida do aluno, uma vez que, se bem executado, é capaz de expandir sua visão e torná-lo capaz de ler melhor o mundo a sua volta, tornando-se, assim, mais autônomo, mergulhou na pesquisa.

Em 2019, ao ingressar no mestrado da UFPR, no Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino, verificou a relevância do PNAIC como campo de pesquisa com relação à formação de leitores, pois ele foi considerado um dos mais relevantes e abrangentes Programas de formação de professores

desenvolvido pelo Ministério da Educação. Sendo assim, o PNAIC e suas formações apresentaram-se para a pesquisadora como uma possível fonte relevante de pesquisa para sua área de interesse, pois envolveu a presença da literatura na escola, tema no qual esteve regularmente envolvida durante sua formação e trabalho docente.

O primeiro passo, em direção à ideia de investigar os impactos do PNAIC na formação docente, foi dado em abril de 2020, ao fazer um levantamento nas produções acadêmicas disponíveis sobre o tema. Para a identificação e a seleção dos trabalhos, foram utilizados os termos de busca “PNAIC” e “letramento literário”. Os termos se justificaram pelo interesse da pesquisa em encontrar trabalhos que estivessem inseridos no contexto do PNAIC e, ao mesmo tempo, fizessem referências diretas ou indiretas ao letramento literário, envolvendo os três primeiros anos do Ensino Fundamental. A Tabela 1 ilustra os dados encontrados de acordo com os bancos e termos utilizados.

TABELA 1 – LEVANTAMENTO NAS BASES DE DADOS

Descritor	Base de dados Quantidade de trabalhos encontrados			Total
	Scielo	Banco de dissertações e teses da CAPES	Google Acadêmico	
PNAIC	14	245	5.880	6.139
Letramento literário	11	14.223	7490	21.724

FONTE: A autora (2020).

Os trabalhos foram refinados de acordo com alguns critérios, para que melhor pudessem referenciar a pesquisa. No Scielo, com a palavra-chave “PNAIC”, foram identificados 14 trabalhos, permanecendo dois no escopo da pesquisa. Na mesma base de dados, mas com a palavra-chave “letramento literário”, foram identificados 11 trabalhos, permanecendo dois no escopo.

No Banco de dissertações e teses da CAPES, ao utilizar os mesmos termos, foram encontrados 245 trabalhos com a palavra-chave “PNAIC” e 14.223, com “letramento literário”, restando apenas cinco após o refinamento. No Google Acadêmico foram identificados 5.880 trabalhos com a palavra-chave “PNAIC”, restando apenas um que tratava diretamente da formação continuada no período de

2013. Com a palavra-chave “letramento literário” foram encontrados 7490 trabalhos, restando apenas dois.

A Tabela 2 sintetiza a quantidade de trabalhos que foram lidos na íntegra e incorporados a esta pesquisa:

TABELA 2 – TOTALIZAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS APÓS REFINAMENTO

Descritor	Bases de dados Quantidade de trabalhos encontrados			Subtotal
	SciELO	Banco de dissertações e teses da CAPES	Google Acadêmico	
PNAIC	2	5	1	8
Letramento literário	2	3	2	7
TOTAL GERAL				15

FONTE: A autora (2020).

Os 15 trabalhos restantes abordaram as especificidades do PNAIC, em 2013, a formação continuada de professores alfabetizadores, suas práticas e a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A seguir, será descrito o conteúdo de cada um dos trabalhos selecionados, sendo primeiramente, os 8 trabalhos com o descritor “PNAIC” e, posteriormente, com “letramento literário”.

Resende (2015), em sua tese *Análises dos pressupostos de linguagem nos Cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*, apontou falta de reflexão crítica nos temas tratados nas formações dos orientadores, na aceitação das propostas de trabalho e dos materiais, sem uma análise aprofundada, por parte dos orientadores de estudo. Segundo essa autora, o foco da formação do PNAIC, com o objetivo de aprimorar a prática do professor alfabetizador, enfatizou o fazer docente e não deu importância a quem é o motivo da implementação do Programa, no caso, os alunos do ciclo de alfabetização.

A dissertação realizada por Barros (2015), intitulada *A Experiência Formativa de Professores Alfabetizadores Participantes do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC*, objetivou compreender como se configuraram as experiências formativas do professor-alfabetizador participante do Programa

PNAIC e como essas influenciaram seu trabalho com a leitura em classes de 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa pontuou que, nas sessões de formação, foram vivenciadas práticas de leitura, no entanto, não havia o momento para fazer as reflexões/mediações que permitissem às professoras alfabetizadoras uma ampliação de seu conhecimento. Segundo o autor supracitado, as professoras acreditaram ter uma relação pessoal com a leitura, porém, reproduziram, no trabalho pedagógico, uma relação ingênua. Para Barros, a formação ainda não rompeu com a ideia de que a leitura se aprende apenas com e pelo prazer, sem enfatizar a necessidade de um trabalho com as estratégias e práticas de leitura para desenvolver as competências leitoras, tanto nos professores quanto em seus alunos.

Freire (2016) realizou a tese intitulada *Avaliação formativa da alfabetização: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano do ensino fundamental, no Estado do Ceará*. O estudo analisou os instrumentos de avaliação sistemática da leitura aplicados com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza e, na sequência, propôs um protocolo de aplicação e de interpretação dos resultados. Concluiu-se que a avaliação da competência leitora das crianças do 2º ano ainda era um campo que apresentava muitos desafios, tanto para a esfera micro (Escola), quanto para a macro (Secretaria), tendo em vista a complexidade do objeto avaliado (competência leitora) e as limitações de seus instrumentos.

A dissertação de Bastos (2016), *As ações gestoras para a efetivação das metodologias do PNAIC na prática docente*, analisou a existência ou não de ações gestoras que pudessem interferir no processo de efetivação do PNAIC. O trabalho buscou descrever o desenho do Programa educacional, assim como pesquisar as ações gestoras nas Escolas Estaduais e Coordenadoria do Programa em Manacapuru/AM. A análise dos dados fomentou um diagnóstico que teve os seguintes resultados: 1. A implantação do Programa nas escolas, em alguns itens, não obedeceu ao desenho original; 2. A não observância pela CREM – Coordenaria Regional de Educação de Manacapuru e pelas escolas da criação das equipes de trabalho; 3. A rotatividade das professoras do Ciclo de Alfabetização do EF; 4. A não formação e envolvimento dos gestores pelo Programa; e, 5. A falta de planejamento, monitoramento e avaliação das práticas docentes. Com base nesse diagnóstico, elaborou-se o Plano de Ação Educacional – PAE – que propôs ações estratégicas

para o enfrentamento das necessidades a fim de consolidar a efetivação das metodologias do PNAIC nas práticas docentes.

A tese de Nascimento (2017), *A literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para o letramento: estudo dos acervos complementares*, teve como objeto de estudo os livros literários dos Acervos Complementares do 3º ano do Ensino Fundamental do PNAIC. Ele analisou os livros, investigando se havia elementos de literalidade ou se se tratavam de livros paradidáticos, utilizados para complementar conteúdos curriculares ou ensinar o sistema de escrita alfabética. A relevância dessa pesquisa consistiu na discussão de aspectos relacionados ao livro infantil, para que se desenvolvessem, na escola pública, efetivas condições de formação do leitor literário.

Machado e Spessatto (2016), no artigo *Formação continuada de professores alfabetizadores: As (re)significações docentes com base nas ações do PNAIC em Santa Catarina*, contribuíram com reflexões acerca do papel da formação continuada dos professores no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo esses autores, as análises baseadas nos relatórios das visitas técnicas da equipe de formadores do Programa, realizadas nas turmas de alfabetização após os anos 2013 e 2014, mostraram que o processo constituiu-se como um suporte significativo para auxiliar o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores, permitindo-lhes ampliar conceitos e qualificar a prática pedagógica, mesmo em um cenário de resistências e diante das dificuldades de infraestrutura apresentadas por escolas da rede pública participantes do Programa.

Zanchetta (2017) analisou no artigo *Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC* opções teórico-metodológicas relacionadas à leitura de textos literários de ficção, sobretudo aqueles nos quais a imagem foi o elemento predominante. Entre as principais conclusões do trabalho está a de que se conferiu caráter tangencial ao ensino da literatura, na proposta didática do PNAIC. Esse traço pareceu agravado quando se observou, entre os professores participantes, uma forma predominantemente escolarizada de ler, que se distanciava da estética peculiar aos textos para compreendê-los com base em valores externos, mais prestigiados, socialmente.

O artigo de Dickel (2016), *A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle*, abordou tensões que emergiram na

composição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), articulada a uma proposta de formação continuada de professores. Abordou também as problemáticas na composição dessa “dupla face” da ANA, tratando-a, inicialmente, no contexto do SAEB, mediante categorias oferecidas por estudos que abordam os impactos da avaliação em larga escala na gestão, currículo e práticas pedagógicas. Pelo PNAIC, os professores têm, sob sua responsabilidade, por em curso um currículo amalgamado aos instrumentos de avaliação, não somente definidos pela ANA, mas também pela Provinha Brasil e pelas propostas de monitoramento e controle das aprendizagens das crianças e do trabalho do professor, resultando em restrições sobre a concepção de alfabetização orientadora do Programa.

A pesquisa de Brustulin (2017), *Letramento literário a partir do Pnaic/2013 - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: limites e possibilidades*, analisou os limites e possibilidades do PNAIC para o desenvolvimento do letramento literário em uma turma de 3º ano do Ciclo de Alfabetização, de uma escola pública de Curitiba, com a finalidade de analisar estratégias de ensino acerca do uso do livro literário no âmbito da escrita e da leitura. A pesquisadora observou, nas ações da professora alfabetizadora, que houve pouco uso em sala de aula das obras literárias enviadas pelo Programa, e, quando utilizadas, constantemente o foram com um fim didatizante. Analisou também a formação do aluno-autor e concluiu que o aluno, ao produzir textos de natureza literária, apresenta poucos erros ortográficos, entretanto, as produções continuam com características cartilhescas, com pouca criatividade e sem a criticidade esperada. A autora enfatizou a importância do momento em sala de aula destinado à leitura deleite e afirmou que, apesar da distribuição de obras literárias e do Programa incentivar o uso de estratégias de leitura literária, no caso estudado, o PNAIC/2013 apontou poucas possibilidades para o desenvolvimento desse tipo de letramento.

A pesquisa de Cunha (2016), *O letramento literário no ciclo de alfabetização. Em foco: o PNAIC e o ensino de estratégias de leitura a partir do uso de obras dos Programas do livro do governo federal dos anos de 2010 a 2015*, constatou “assistemático e inexpressivo” ensino de estratégias de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. À luz de estudos acerca dos processos de alfabetização e letramento, a pesquisa demonstrou que o papel do professor mediador é impactante na formação do aluno enquanto leitor literário. A pesquisadora entendeu que suas análises, principalmente, dos Cadernos do PNAIC, foram um ponto inicial para reflexões sobre a formação do professor alfabetizador no sentido de tentar desnudar

o discurso utilitário, ainda fortemente presente na relação literatura-escola-criança. Porém, Cunha conclui que outras pesquisas complementares deveriam concentrar-se nos impactos do PNAIC quanto à compreensão do professor alfabetizador para a necessidade do uso de potenciais livros de literatura a favor do letramento literário dos alunos no ciclo de alfabetização.

Por meio da dissertação, *Mediações de leitura e formação do aluno-autor: desafios ao letramento literário no cotidiano escolar*, Benato (2016) analisou o processo de letramento literário em uma turma de 3º ano e outra de 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Curitiba/PR. Os resultados da pesquisa comprovaram que o acervo literário dos alunos da escola campo de pesquisa era formado, basicamente, pelas leituras e indicações feitas pelas professoras, por atividades de contação de história e de apreciação de filmes e músicas realizadas em sala de aula e na biblioteca. A pesquisadora concluiu que o texto literário precisava ser trabalhado de forma distinta de outros textos e que o letramento literário se efetivava na formação de uma comunidade de leitores e de escritores.

No artigo *Literatura na Hora Certa, um pacto para o letramento literário? Uma análise da proposta de formação do PNAIC*, Peixoto e Pinho (2017) discutem e analisam, discursivamente, a ação de formação do professor alfabetizador trazida pelo PNLD/PNAIC na edição 2015, por meio do *Guia de Literatura na Hora Certa*. Os autores analisaram os discursos presentes nos guias sobre o processo de escolarização da leitura literária, com o objetivo de verificar se as concepções ideológicas que perpassaram os discursos da referida ação de formação estiveram em conjunção com o que propunham os estudos do letramento literário. Evidenciaram que, no percurso temático da literatura na alfabetização, marcar as séries iniciais como a hora certa da literatura foi o fio condutor da proposta-guia, reiterada nas diversas vozes que compuseram esse discurso.

Na dissertação *O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental*, Meire Cristina Costa Ruggeri (2016) procurou analisar o espaço dado ao livro literário na alfabetização, em classes de 1º ano da rede Municipal de Rio Verde/GO. Investigaram-se os procedimentos metodológicos de professores alfabetizadores no trabalho com o livro literário, indagando se os Programas de formação de alfabetizadores influenciaram as práticas docentes em relação ao uso do livro literário e se os alfabetizadores aplicaram as concepções teóricas que adquiriram na formação continuada. Os resultados apontaram para mudanças na postura do

alfabetizador, advindas da formação. Verificou-se que existia um espaço para o trabalho com a literatura como fruição, no entanto, esse espaço não era delimitado e, por vezes, foi bastante fragmentado, apresentando concepções inovadoras mescladas com práticas tradicionais.

Souza (2018), em seu artigo, *O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário*, demonstrou que mesmo em atividades tradicionais foi possível encontrar alternativas viáveis para a formação de leitores literários. O diálogo entre alunos e professor, descrito no artigo, mostrou uma relação respeitosa e pessoal com o leitor, uma vez que a docente partiu dos interesses de leitura dos discentes processualmente e orientou novas leituras, sem impor textos, mas propondo obras de maneira e individualizada, olhando o leitor como um sujeito único, ativo e autônomo.

Dalla-Bona e Bufrem (2013), no artigo, *Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental*, apresentam resultados de uma pesquisa sobre a escrita do texto literário numa turma de 4º ano da rede de ensino fundamental municipal de Curitiba. As autoras analisaram dois textos produzidos por alunos, sendo um deles uma narrativa e, o outro, uma fábula, observando as estratégias adotadas pelo professor para familiarizar os alunos com as características dos gêneros literários, como forma de nortear sua escrita, de modo a contemplarem em seus textos os elementos da arquitetura desses gêneros (tema, intriga, narrador, ponto de vista, personagem, estrutura, sequência, coerência, verossimilhança, espaço e tempo). Concluíram ser imprescindível que o professor auxilie os alunos a perceberem as fragilidades de seus textos e que existiram dificuldades e limitações da escola apontadas para a formação do aluno-autor. Afirmaram inegáveis as inúmeras determinações que afetavam, negativamente, a vida escolar, ao mesmo tempo em que, como espaço de resistência, manifestam-se práticas criativas com o letramento literário, não mais apenas como possibilidade futura, mas como realidade concreta.

Observa-se que, dos 15 trabalhos, nove apontaram para direções cujas melhorias fariam com que, de fato, fossem atingidos os objetivos do Programa com assertividade. Os entraves encontrados começaram ainda nas etapas de formação dos profissionais alfabetizadores, continuaram com os materiais e propostas do Programa, influenciando a prática das professoras de forma confusa e acabando por negligenciar o objetivo principal, alfabetizar e letrar na idade certa. Ainda que os

resultados tenham apontado para mecanismos pouco confiáveis de avaliação, pode-se inferir que esse é mais um entrave e não um atenuador da situação diagnosticada.

No entanto, outros seis trabalhos apontaram para possibilidades proporcionadas pelo PNAIC e que influenciaram, de maneira positiva, na formação de seus participantes professores que, apesar das dificuldades, fizeram chegar ao verdadeiro destinatário dos objetivos do Programa, os alunos do ciclo de alfabetização. Essas possibilidades passaram pelos livros e materiais, aqueles que não eram com fins puramente didáticos, e também pelas práticas de fruição do texto literário, dentre elas, a leitura deleite. Nos casos bem sucedidos, pôde-se verificar que a literatura esteve presente como aliada dos professores e dos alunos em suas práticas de alfabetização, interpretação de mundo e pura contemplação, aspectos, muitas vezes, secundarizados pela inadequada escolarização da literatura.

Sendo assim, essa pesquisa se justifica pela necessidade de se conhecer melhor as mudanças que o PNAIC, primeiro programa cuja pactuação entre os entes federativos foi possível (as demais foram por adesão), trouxe às práticas de seus participantes, com o objetivo de servir de subsídio para futuras pesquisas. De qualquer forma, observar o impacto dos Programas de formação de professores feitos em parceria entre entes federativos é essencial para conhecer a realidade nas escolas e buscar melhorar a qualidade do ensino.

O que se buscou nas ações desenvolvidas para a escrita deste trabalho foi investigar as contribuições da formação continuada de alfabetizadores desenvolvidas no âmbito do PNAIC, no ano de 2013, para a implementação de práticas pedagógicas no ensino da literatura por uma professora da rede municipal de ensino de Porto Amazonas, PR. A partir desse objetivo de pesquisa, elencaram-se outros, mais específicos, tais quais: descrever a estrutura do programa e a dinâmica do processo formativo nele proposto, suas ações formativas iniciais e continuada com os professores do ciclo de alfabetização da rede municipal e identificar as estratégias pedagógicas adotadas para a formação de leitores-literários.

2 METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), essa tem como fonte direta de dados o ambiente natural e os investigadores qualitativos em educação estão sempre a questionar os sujeitos da investigação, a fim de verificar aquilo que eles experimentam, o modo como percebem suas próprias experiências e como eles estruturam o mundo social no qual participam, retratando as diversas perspectivas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A abordagem qualitativa é também denominada naturalista “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).

Diante disso, utilizaram-se instrumentos de coletas de dados que atendessem aos objetivos da pesquisa qualitativa, cuja abordagem se trata de um estudo de caso, com as técnicas da revisão bibliográfica, análise documental e entrevista, com a intenção de aprofundar as observações em torno da formação do leitor literário de maneira a apresentar as situações concretas desenvolvidas em sala de aula.

Utilizou-se o estudo de caso pois “busca-se conhecer em profundidade o particular.” (ANDRÉ, 2008, p. 24). As vantagens desse estudo, segundo Gil (2007, p. 59), são:

- a) sua capacidade de estimular novas descobertas, em virtude da flexibilidade do planejamento e da própria técnica;
- b) a possibilidade de visualização do todo, de suas múltiplas facetas; e
- c) a simplicidade de aplicação dos procedimentos, desde a coleta até a análise de dados.

Entre as desvantagens, a supracitada autora (2007, p. 60) destaca, como a mais grave, a “dificuldade de generalização dos resultados obtidos”, ou seja, as particularidades e especificidades na natureza do objeto de estudo podem não ser aplicáveis a outros fenômenos.

Sendo assim, esta investigação se deu com uma professora que atuou como alfabetizadora na escola Y¹ da rede municipal de ensino de Porto Amazonas, PR. O município de Porto Amazonas é conhecido, nacionalmente, como a terra da maçã,

¹ Para preservar o anonimato, foi atribuído um nome fictício para a escola de lotação da entrevistada: Escola Municipal Y.

pois é o 2º maior produtor da fruta no estado do Paraná. Localizado na região dos Campos Gerais, está a 72 km da capital. No município, há uma miscigenação de descendentes de alemães, italianos, suíços, poloneses e nativos, não havendo predominância de nenhuma etnia. O município é pequeno com área total de 190.613 Km², população de 4.514 pessoas (dado do censo do IBGE/2010). Conta com cinco escolas municipais e um centro de educação infantil.

A professora participante da pesquisa trabalhava há mais de 10 anos numa destas escolas, 24 anos de atuação como alfabetizadora e foi participante do PNAIC/2013, sendo a pesquisadora sua orientadora durante essas formações.

A unidade escolar onde a professora participante desenvolveu o trabalho, que foi objeto dessa investigação, está localizada na zona urbana de Porto Amazonas e foi fundada em 9 de novembro de 1995, abrangendo a pré-escola e o Ensino Fundamental. Em 2013, quando foi implantado o PNAIC, a escola funcionava nos turnos matutino e vespertino, tendo capacidade para atender, aproximadamente, 250 alunos no ciclo de alfabetização. Sua clientela nessa época era com um perfil socioeconômico de média e baixa renda, constituída, em sua maioria, por trabalhadores assalariados de empresas da comunidade local.

A escola atendia alunos de comunidades tanto da zona rural quanto da zona urbana do município e contava com 21 funcionários, entre os setores administrativos (secretários, serventes, cozinheiras e coordenadores), pedagógico e de gestão. Quanto à etnia e religião não tinha grupo predominante. Na organização da entidade escolar, prevaleceram espaços onde os professores realizaram estudos, troca de experiências, discussões, planejamentos, propostas didáticas, isso tudo por meio de semanas pedagógicas, hora-atividade, conselho de classe, entre outros momentos formativos.

A escola contava com sete salas de aula, sendo uma delas adaptada à Educação Infantil (Pré-Escolar); outra, destinada à realização de cursos; uma Sala de Recursos Multifuncional; uma sala dos professores, local também utilizado para elaboração do planejamento de aulas; um laboratório de informática, cujos equipamentos estavam sem funcionamento e/ou apresentavam defeitos, ou seja, estavam desativados; e, uma biblioteca, que possuía um acervo de exemplares, entre eles, didáticos, literários, infantis, revistas, jornais, mapas e enciclopédias, que ficavam armazenados em prateleiras. A biblioteca era pequena e ainda servia de local de armazenamento de caixas e equipamentos que não eram usados, portanto, a

comunidade escolar não via na biblioteca um espaço de busca de informação, cultura e lazer. Defronte à escola havia uma Biblioteca Municipal, esta, sim, utilizada pela comunidade escolar.

Para proceder ao levantamento dos dados, recorreram-se: às informações fornecidas pela professora-alfabetizadora em entrevista; à análise documental dos materiais do PNAIC; ao planejamento da professora; e, aos cadernos de alguns de seus alunos, o que viabilizou o cumprimento dos objetivos estabelecidos para esta investigação.

2.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Foi produzida uma análise documental na pesquisa, pois “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 44-45). Os documentos analisados foram os Cadernos de Formação 1, 2 e 3, referentes ao ano de 2013, o manual do PNAIC (*O Brasil do futuro com o começo que ele merece*) e os Cadernos de *Apresentação, Formação de Professores no PNAIC, Educação Especial e Avaliação*. Essa etapa objetivou conhecer como foi organizada a proposta de formação continuada do Programa.

Estudaram-se também os documentos que regulamentaram o PNAIC, como: a Portaria nº. 867/2012, que o instituiu; Portaria nº. 1458/2012, que definiu as categorias e os parâmetros para a concessão de bolsas; e, o Documento Orientador do PNAIC do ano de 2013. Analisamos também arquivos encontrados no site do Programa, como relatos de prática, notícias e outros, com o objetivo de compreender como o Governo Federal desejava que ele fosse implementado nos municípios e estados brasileiros.

Analisamos a estrutura geral dos Cadernos de Formação do PNAIC, que faziam parte do acervo de 2013, da área da linguagem e todos estavam disponíveis para *download* no *site* oficial do Programa (FIGURA 1). Qualquer pessoa interessada podia acessar as informações que iam desde o surgimento da proposta do Programa, documentos orientadores, estudos, *webconferências* até o download cadernos, vídeos, relatos de experiências entre outros. Os professores alfabetizadores receberam os exemplares dos 32 cadernos de formação da área da linguagem.

FIGURA 1 – SITE OFICIAL DO PACTO



FONTE: Ministério da Educação (2022)².

Foram também considerados documentos para essa pesquisa os materiais usados nas aulas de Língua Portuguesa: cadernos, planejamento da professora participante e atividades produzidas pelos alunos. Procedeu-se à análise dos cadernos dos alunos que integraram, em 2013, a turma da professora participante. Os materiais dos alunos são entregues a eles ao final do ano letivo, portanto, para obter os cadernos foi necessário que a pesquisadora entrasse em contato com eles ou seus familiares. Por tratar-se de uma cidade pequena, alguns são conhecidos e foram contatados por telefone, ao final, conseguimos obter três cadernos. A turma era composta por 19 alunos, entre 7 e 8 anos, todos estudaram na Escola Municipal Y desde o pré-escolar e foram acompanhados pela professora alfabetizadora desde o início de sua escolarização, ela afirma que tiveram contato com diferentes suportes de leitura, inclusive, com atividades de literatura infantil ofertadas pelo PNAIC.

Procurou-se construir com os documentos norteadores uma relação dialógica, a fim de identificar as múltiplas vozes que sustentavam o discurso acerca do ensino da leitura, que fundamentou o PNAIC e também por considerá-los “[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 39).

² Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2022.

2.2 ENTREVISTA

A entrevista é outro instrumento básico que pode ser utilizado para a coleta de dados, com enorme utilidade para a pesquisa educacional. Tem caráter de interação, criando uma relação recíproca entre quem pergunta e quem responde, permitindo a captação imediata e corrente das informações. Neste trabalho esse instrumento foi utilizado com a professora alfabetizadora, objetivando analisar seu trabalho pedagógico e as práticas de letramento literário na turma do segundo ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. O roteiro da entrevista encontra-se no Anexo 2.

A coleta de dados se fez por meio de entrevista semiestruturada que, segundo Lüdke e André (2015), é a mais adequada para a pesquisa em educação, por ter um estilo mais livre,

[...] tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas [...], enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia a dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores [...] não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade. (LÜDKE, ANDRÉ, 2015, p. 41- 42).

André (2008) descreve a entrevista semiestruturada como a combinação de perguntas fechadas e abertas e o sujeito entrevistado pode discorrer a respeito do tema da questão, sem se prender às indagações. O entrevistador pode fazer as adaptações necessárias durante a ocorrência dessas.

Para Manzini (1990), esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Salienta que é possível um planejamento da coleta de informações, por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos.

Essa entrevista seguiu um roteiro básico e flexível, que permitiu a pesquisadora e a entrevistada realizarem as adaptações consideradas necessárias e falarem de suas experiências, vivências, ações e expectativas a respeito do assunto abordado. Bogdan e Biklen (1994) explanam que, ao lado das observações, as entrevistas são de suma importância para a coleta de dados, pois elas desempenham importante papel para a interação entre pesquisador e o objeto pesquisado, permitindo a captação imediata e corrente da informação almejada.

Ao se estruturar a entrevista, foram elaboradas perguntas (ANEXO 2) que pudessem fornecer dados significativos a respeito das mudanças que o PNAIC trouxe às práticas pedagógicas da professora, no sentido da formação de leitores literários. As perguntas buscaram dados acerca de sua motivação para fazer parte do Programa, se tinha conhecimento ou fazia uso das obras literárias disponibilizadas por ele e se havia recebido orientação a respeito do letramento literário, sobre as práticas de leitura deleite, e sobre o trabalho com os gêneros textuais. O roteiro ajudou a relacionar as indagações com os objetivos de pesquisa. O roteiro serviu, também, além de coletar as informações básicas, como um meio para que a pesquisadora se organizasse para o processo de interação com a participante.

A entrevista foi dividida em três blocos: no primeiro, na apresentação pessoal, foi delineado o perfil acadêmico-profissional da entrevistada, realizando levantamento de aspectos referentes a sua formação e tempo de atuação no magistério. No segundo bloco, a formação do PNAIC/2013, foram apresentadas as propostas e metodologias do Programa, como a leitura deleite, por exemplo. Por fim, no terceiro, buscou-se enumerar suas práticas cotidianas de planejamento, desde sua organização até os desafios que a entrevistada encontrava para realizar sua prática docente.

Quando uma entrevista é realizada, tem-se a oportunidade de obter informações contextualizadas, mesmo que essas não estejam explícitas na própria entrevista. Para o entrevistador, ela proporciona uma oportunidade de esclarecimento dos dizeres sobre o objeto investigado. A confiabilidade torna-se um dos aspectos relevantes para se efetivar um trabalho na coleta de dados. No processo de entrevista, alguns aspectos são relevantes, principalmente, o sigilo e a autorização dos implicados nesse processo.

No que diz respeito ao consentimento do participante de uma pesquisa, como a que se pretendeu realizar, Rosa e Arnoldi (2006) acrescentam que:

Muitos pesquisadores insistem, hoje, na necessidade de se obter o 'consentimento esclarecido' do participante, para deixar claro que este deve não apenas concordar em participar do experimento, mas também tomar essa atitude plenamente consciente dos fatos, dos questionamentos que lhe serão feitos, dos motivos da entrevista, dos riscos e dos favorecimentos que os resultados podem ocasionar e da sua liberdade de deixar de ser participante, caso sinta necessidade, por qualquer que seja o motivo (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 69).

Assim sendo, foi apresentado à professora participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1), garantido que seus direitos de privacidade e sua integridade pessoal e profissional seriam preservadas, solicitando-se que ela realizasse a leitura e, caso estivesse de acordo com os termos, assinasse o referido documento. Com relação às contribuições de sua participação, foi explicado que esta pesquisa poderia contribuir com a comunidade científica enquanto referência para futuros trabalhos que abordassem a mesma temática na área educacional e

como subsídio teórico-prático para ampliação de ações pedagógicas futuras. Convém destacar que a professora alfabetizadora se interessou pelos objetivos da pesquisa, bem como considerou relevante a discussão acerca do PNAIC e a formação de leitores literários.

Foi possível observar que a professora alfabetizadora se sentiu à vontade para conversar sobre o PNAIC, relatando suas experiências na formação do Programa, sua prática em relação ao desenvolvimento da literatura, e, principalmente, as contribuições para sua prática pedagógica na sala de aula do ciclo de alfabetização.

O agendamento da entrevista foi feito via WhatsApp, porém, ela foi realizada de forma presencial. Utilizou-se do gravador do celular da pesquisadora para registrar o áudio (permitido pela entrevistada). A gravação, que durou aproximadamente 1 hora, ocorreu no dia 17 de março de 2021, na casa da pesquisadora, pois o ambiente profissional encontrava-se fechado para o trabalho presencial, devido ao Decreto nº 009, de 17 de março de 2020, instituído pela Prefeitura Municipal de Porto Amazonas-PR. Com a pandemia de COVID-19 e a necessidade de isolamento social, tanto a entrevistada quanto a entrevistadora seguiram todos os protocolos relativos à saúde, realizaram a entrevista com o distanciamento de um metro e meio e usaram máscaras de proteção.

Durante a entrevista, não foram realizadas interferências a respeito do que estava sendo falado, no entanto, foi feito esforço para um melhor detalhamento das informações ou incorporação de novos questionamentos, tudo isso, levando-se em conta o que era investigado. No tempo da entrevista, estabeleceu-se um diálogo informal, num clima amistoso e no qual as questões eram abordadas e retomadas, caso fosse necessário. Percebeu-se durante a conversa a disposição da entrevistada não apenas em responder as questões da pesquisa, mas também em compartilhar suas experiências como alfabetizadora.

O critério estabelecido para escolha da professora participante dessa pesquisa se fundamenta na concepção de Minayo (2001), que considera primordial uma definição adequada dos sujeitos, visto que são eles que guiarão os resultados da pesquisa. Na época da realização da entrevista, a professora alfabetizadora lecionava na Prefeitura Municipal de Porto Amazonas/PR e informou que, durante todo esse tempo, participou de formações continuadas ofertadas pelo município, principalmente, do Programa Aprende Brasil do Sistema Positivo. Ela relatou gostar de participar de formações ofertadas aos professores, de se aperfeiçoar na área de alfabetização,

sobretudo, buscando novas dinâmicas para desenvolver seu trabalho. Afirmou que participou não só da formação de 2013, que é o objeto de análise dessa dissertação, mas inclusive teve participação até o último ano de implantação da formação do PNAIC, em 2018.

Quanto à escola pesquisada, procurou-se buscar uma amostragem que fosse satisfatória para representar as mesmas características gerais da população representada, a rede pública municipal de Porto Amazonas, PR, permitindo, assim, uma visão mais precisa da realidade pesquisada. A professora continua trabalhando na Escola Municipal Y.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, serão consideradas as orientações de Lüdke e André (2015, p. 1), ou seja, “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.”. Dessa forma, entrelaçar-se-ão as informações explícitas e implícitas nos dados às concepções sobre alfabetização e letramento literário.

Nesta pesquisa, para a realização dessa análise, foram estudados: os Cadernos de formação do PNAIC; a legislação; os arquivos encontrados no site do Programa; a entrevista da professora; nos cadernos dos alunos; e, o planejamento da professora, que contemplava a descrição de suas ações pedagógicas.

Segundo Flick (2009, p. 234):

Os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação. Em vez de usá-los como ‘contêineres de informação’, devem ser vistos e analisados como *dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos* na construção de versões sobre eventos. (grifo do autor).

A leitura e o estudo dos Cadernos de formação do PNAIC foram esclarecedores para a compreensão do foco da formação e apropriação das temáticas trabalhadas e dos conteúdos abordados.

Em seguida, analisou-se o teor das respostas da professora na entrevista com a pretensão de compreender sua visão sobre os preceitos teóricos do PNAIC/2013, as orientações quanto ao uso de obras literárias no Ciclo de Alfabetização e o direcionamento sugerido para a formação do leitor literário.

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi o planejamento da professora, que continha o registro detalhado das aulas, explicitando as atividades, os textos que utilizaria e as formas de avaliação.

A última etapa do trabalho consistiu na organização desses dados. As respostas da entrevista foram divididas em três blocos. No primeiro, referente à apresentação pessoal, foi delineado o perfil acadêmico-profissional da entrevistada, realizando levantamento de aspectos referentes a sua formação e ao tempo de atuação no magistério. No segundo bloco, formação do PNAIC/2013, foram apresentadas as propostas e metodologias do Programa e, no terceiro, buscou-se enumerar suas práticas cotidianas de planejamento desde sua organização até os desafios que a entrevistada encontrou para realizar sua prática docente.

O fio condutor das análises foi o diálogo entre o referencial teórico que embasou a pesquisa e os conceitos trazidos nos cadernos do PNAIC/2013, entre a fala da professora entrevistada e as reflexões da pesquisadora dentro deste contexto. Com a orientação dos pressupostos teórico-metodológicos, foi possível refletir sobre o papel da professora alfabetizadora na formação de leitores literários.

A etapa final compreendeu a interpretação dos resultados. Strauss (2008, p. 250) alerta que “fazer apresentações orais e publicar relatórios escritos sobre os resultados de pesquisa são um desafio para o pesquisador.”. Sendo assim, a pesquisadora, ao concluir sua pesquisa, está ciente da necessidade de tornar público suas conclusões, pois podem vir a auxiliar outros pesquisadores interessados no assunto.

3 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: ANÁLISE DOS CADERNOS DO PNAIC/2013

Este capítulo tem como objetivo discutir os eixos de atuação do PNAIC, utilizando como instrumentos teóricos para discussão os documentos legais elaborados para sua regulamentação e os Cadernos utilizados na formação dos professores alfabetizadores em 2013, com enfoque no processo de alfabetização e letramento, enfatizando-se o processo do letramento literário.

O PNAIC delineou-se possibilitando reflexões, planejamento e desenvolvimento de ações acerca da linguagem escrita a ser construída pelos alunos. De acordo com seu material de formação, esse Programa não se tratou de um movimento isolado e sim parte de uma proposta no Brasil para abarcar novas concepções de ensino, cujo conhecimento não era de domínio de profissionais formados em anos anteriores.

O Programa esclareceu suas características em seus Cadernos, como no caso do texto a seguir:

Os programas atuais de formação continuada têm como proposta associar novas abordagens do ensino da língua às 'novas concepções' de formação. Tais programas estão sendo desenvolvidos em diversos estados do país, trazendo um formato que congrega a formação continuada de professores formadores e professores que atuam nos anos iniciais. (BRASIL, PNAIC, caderno de apresentação, 2012, p. 10).

Assim sendo, a proposta do Programa procurou congrega a experiência e o conhecimento dos professores orientadores de estudos à necessidade de renovação de práticas pedagógicas, materiais, avaliação e gestão social de posse e uso dos alfabetizadores no território nacional, para dar conta de atingir os inúmeros objetivos traçados para a educação.

A organização e estrutura da formação da proposta do PNAIC foi alicerçada em quatro eixos:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, PNAIC, caderno de apresentação, 2012, p. 5).

O primeiro eixo foi desenvolvido por meio de parceria entre universidades públicas brasileiras e as secretarias de educação (estaduais e municipais). Os professores orientadores receberam formação pedagógica das Instituições de IES públicas, envolvendo leitura dos Cadernos de estudo, reflexões, planejamento de sequências didáticas, projetos, estudos de casos e análises.

No segundo eixo, foram incluídos tanto os materiais disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) quanto aqueles ofertados pelo Programa Biblioteca na Escola (PNBE). Além dessas obras, foram encaminhados às escolas livros literários específicos do PNAIC. Um conjunto de materiais didáticos e pedagógicos específicos foram disponibilizados, com a finalidade de contribuir para a alfabetização das crianças e a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Vale afirmar a importância desse acervo para proporcionar o contato com a literatura, contribuindo para as práticas docentes e para os processos de alfabetização e letramento e de interação, na abertura da formação de leitores literários, sendo que “essas obras configuraram-se como instrumento eficaz de apoio ao processo de alfabetização e formação do leitor, ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares e ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada.” (BRASIL, Portaria nº. 155, 2012, p. 11). O PNAIC colocou a leitura em destaque e em um movimento de inclusão, pois, para muitas crianças das escolas públicas do Brasil, seria difícil a acessibilidade às obras, como as ofertadas pelo PNAIC, se essas não fossem incluídas nos espaços escolares.

O terceiro eixo dizia respeito às avaliações sistemáticas, organizadas por três tipificações: a avaliação processual (realizada pelo alfabetizador com o aluno); a da Prova Brasil (aplicada no início e no final do 2º ano), que possibilita aos professores e gestores analisarem as informações e adotarem eventuais ajustes; e, a terceira, a aplicação de uma avaliação externa universal, estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aos alunos concluintes do 3º ano, “visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitaria às redes programar medidas e políticas corretivas.” (BRASIL, PNAIC, Caderno de apresentação, 2012a, p. 13).

O quarto eixo dispunha sobre gestão, controle social e mobilização, (artigo 10º da Portaria nº 867/12), cujas funções sintetizaram-se no monitoramento da aplicação das ações do PNAIC. Era uma rede interconectada, que envolvia o Comitê

Gestor Nacional, vinculado ao MEC, e a Coordenação de cada Estado e de cada Município.

A edição do Programa, em 2013, seguiu diretrizes, garantindo carga horária adequada, material didático único produzido pelas universidades públicas e bolsas de estudo para todos os envolvidos no PNAIC (professoras alfabetizadoras, coordenadores locais e formadores locais/orientadores de estudo, formadores e coordenadores das universidades).

O PNAIC, quando foi elaborado e estava em processo de implementação, teve a participação acertada dos governos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, objetivando alfabetizar todos os alunos do ciclo de alfabetização até os 8 anos de idade, em Língua Portuguesa e em Matemática.

O Programa foi constituído por um conjunto de ações, materiais pedagógicos e referências curriculares disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), priorizando a formação continuada de professores alfabetizadores. O diferencial do PNAIC em relação às políticas públicas de formação anteriores foi o de se propor, ou seja, proporcionar formação para todos os professores que atuavam nos três primeiros anos do ciclo básico, em salas multisseriadas ou multifaces do Brasil, nos mais de 5 mil municípios, envolvendo mais de 300 mil professores alfabetizadores.

Para compreensão de todos os aspectos desse Programa, é necessário analisar todo o material produzido, como os Cadernos de apresentação, o de formação de professores, o de avaliação, de formação por campos e de educação especial.

O Caderno de apresentação era composto por duas partes. Na primeira, trazia orientações para a organização do ciclo de alfabetização, das equipes de trabalho, e a formação continuada dos educadores, organização de espaços, materiais e tempos na escola e o ciclo da alfabetização: enturmação, avaliação e progressão continuada e conclusões. Na segunda parte, o Caderno apresentava discussões sobre a formação do professor alfabetizador e temas, como: responsabilidade social; organização geral dos cursos, formação dos orientadores de estudo; formação dos professores; do funcionamento dos cursos e pessoal envolvido; critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores; e, considerações finais.

O Caderno de Formação de Professores no PNAIC tinha as seguintes características: a primeira parte tratava dos princípios gerais e das estratégias

formativas da formação continuada, abordando: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; e, a colaboração. Já a segunda parte, apresentava as orientações para a formação dos professores com enfoque na estrutura da formação e nas estratégias formativas.

O Caderno de avaliação no ciclo de alfabetização contemplava: reflexões e sugestões, em seu capítulo 1, apresentando reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização. No capítulo 2, trazia sugestões para avaliação, considerando os diferentes eixos e avaliando os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabético (SEA) e a ortografia. Já no capítulo 3, eram abordados os aspectos relativos ao registro de acompanhamento da aprendizagem.

Os Cadernos de formação Anos 1, 2, 3 e do Campo, cada um com oito unidades (totalizando oito Cadernos) trouxeram abordagens, como: o currículo na alfabetização; o planejamento escolar; a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento; a aprendizagem do sistema de escrita alfabética; a ludicidade na sala de aula, o brincar e o jogar; o trabalho com gêneros textuais na sala de aula; os projetos didáticos; e, as sequências didáticas.

O Caderno de Educação Especial abordou a alfabetização de crianças, na perspectiva de uma proposta inclusiva, contendo textos de discussão sobre educação especial e orientação na utilização de jogos e brincadeiras em contextos inclusivos de alfabetização.

O Programa também contou com uma bibliografia de apoio, com livros e artigos que trataram dos temas como: alfabetização e letramento; recursos didáticos; o currículo; interdisciplinaridade; planejamento; organização da rotina; ludicidade e literatura na alfabetização; e, biblioteca escolar e ensino de Língua Portuguesa na alfabetização.

O PNAIC contemplou os Jogos de alfabetização, material adquirido pelo MEC e distribuído às escolas. Ele era composto por dez jogos que podiam ser utilizados nos três anos do ciclo de alfabetização, podendo, se necessário, serem modificados pelo professor, de acordo com a necessidade das crianças ou da turma na qual os jogos fossem trabalhados. Na caixa, constavam os seguintes jogos: Bingo dos sons iniciais, Caça rimas, Dado sonoro, Trinca mágica, Batalha de palavras, Mais uma, Troca letras, Bingo letra inicial, Palavra dentro de palavra e Quem escreveu sou eu.

Algumas sugestões de jogos foram apresentadas no sentido de contribuir para o trabalho de professores alfabetizadores e contemplavam diferentes tipos de conhecimentos relacionados ao funcionamento do sistema alfabético de escrita. Eles foram organizados, como: jogos que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita; jogos que levavam a refletir a respeito dos princípios do sistema alfabético; e, jogos que auxiliavam na sistematização das correspondências grafofônicas.

Além dos Cadernos e jogos, as escolas receberam as Coleções “Explorando o Ensino” e “Indagações sobre o Currículo”, com obras pedagógicas produzidas pelo Ministério da Educação e disponibilizadas no Portal do Professor Alfabetizador (MEC), contendo volumes dedicados ao ensino de diferentes componentes curriculares, como: Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências e História.

Nem todos os recursos didáticos anunciados pelo MEC chegaram aos estados e municípios, a exemplo do material de apoio tecnológico, os *tablets*, que seriam entregues aos orientadores de estudos. Segundo informações do MEC (BRASIL, PNAIC, Caderno de apresentação, 2012a), os *tablets* seriam utilizados para disponibilizar o conteúdo dos cursos, e serviriam ainda para acesso ao fórum virtual do Professor Alfabetizador e formação nos recursos digitais utilizados no curso.

Os professores participantes tiveram a oportunidade de discutir, por meio de encontros e fóruns, sobre a implementação e as ações do Programa. A formação de professores alfabetizadores, com ênfase em Língua Portuguesa, incluiu três cursos direcionados cada um para professores do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, com o intuito de aprofundar conhecimentos e fomentar a prática pedagógica por meio de leituras, discussões, reflexões e socializações de experiências. Cada curso teve duração de dez meses, divididos em oito módulos, com oito Cadernos de formação e foi ministrado por um orientador de estudo.

Os participantes receberam os oito Cadernos, que abordam textos teóricos sobre temas tratados na formação do PNAIC. Para a identificação dos oito Cadernos de cada ano, foram utilizadas as cores: azul para os Cadernos do ano 1, laranja para os do ano 2 e verde para os Cadernos do ano 3, conforme se verifica na FIGURA 2, a seguir:

FIGURA 2 – CADERNOS DE FORMAÇÃO PNAIC/2013



FONTE: BRASIL, Cadernos PNAIC (2012).

Os Cadernos tiveram uma organização comum, que se subdividiu em quatro eixos, a saber: Iniciando a conversa (introduzia o leitor às temáticas que seriam estudadas no Caderno e aos seus objetivos); Aprofundando (textos teóricos sobre a temática estudada e alguns exemplos de práticas de professores sobre o tema); Compartilhando (no geral, continha os direitos de aprendizagem de diversas áreas do conhecimento, alguns relatos de práticas docentes e sugestões de como utilizar os materiais didáticos disponibilizados); Aprendendo mais (com sugestões de leitura e aprofundamento de estudo dos temas trabalhados nos Cadernos).

O PNAIC apresentou uma ementa de curso (Figura 3), que foi proposta para a formação no ano de 2013, para o conhecimento dos objetivos prescritos em cada unidade e as horas que deveriam ser destinadas a cada unidade. O material adotou algumas concepções, isto é, fez escolhas teórico-metodológicas que apoiaram a proposta de formação oferecida.

FIGURA 3 – EMENTA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE 2013

Unidade	Ementa
01 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

FONTE: Brasil, PNAIC (2012).

Como se pode observar na FIGURA 3, a metodologia da formação do PNAIC esteve sintetizada e organizada da seguinte forma: leitura deleite de textos literários; conversa sobre os textos; tarefas para casa e retomada em cada encontro, com socialização das atividades realizadas pelas crianças; planejamento de atividades a

serem realizadas com os professores alfabetizadores; estudo dirigido de texto para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas.

De acordo com PNAIC, suas metas obedeceram a três medidas principais, destacadas no art. 9º da portaria 867/2012:

- I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP. (BRASIL, Portaria nº 867, 2012).

A avaliação externa diz respeito a Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), instituída pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, tendo sua primeira realização em novembro de 2013, busca verificar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática de estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas (INEP, 2013). Ela foi elaborada através do MEC, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e foi direcionada aos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização e inseriu-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no PNAIC. Essa avaliação teve como objetivos: a avaliação do nível de alfabetização dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental, a produção de indicadores sobre as condições de ensino e a melhoria da qualidade do ensino.

A ANA objetivou “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estivessem alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental.” (BRASIL, Ministério da Educação. Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, Brasília, DF, 2013), já que fora apresentada pelo Programa como uma das ferramentas à disposição do professor para monitorar as aprendizagens das crianças. Reconhecendo a polissemia dos conceitos de alfabetização e de letramento, a ANA trabalhou com o pressuposto de que tais processos têm suas especificidades e são interdependentes. Nesse contexto, a alfabetização, em uma perspectiva de letramento, implica: o domínio do sistema alfabético de escrita; o começo do aprendizado da norma ortográfica; o domínio progressivo da escrita e a leitura de textos de diferentes gêneros; e, a compreensão

das funções que a escrita cumpre na sociedade. Considera-se que as práticas de letramento, entendidas aqui como práticas sociais de uso da leitura e da escrita, são amplas e diversificadas e ocorrem em diferentes contextos socioculturais e em situações específicas de uso. A escola é um desses contextos, onde há situações autênticas de uso da linguagem e que requer, necessariamente, uma abordagem diferenciada, formal e sistematizada da leitura e da escrita.

Os resultados da ANA são disponibilizados para a escola por meio de boletim, contendo uma síntese da aferição do desempenho dos alunos e algumas informações produzidas a partir de um questionário (que não inclui o perfil sociodemográfico dos alunos e de suas condições de estudo), a fim de que a escola avalie e reoriente suas ações e forneça à comunidade dados que lhe permitam acompanhar e monitorar o trabalho escolar.

Além dos Cadernos de Formação, houve ainda um, dentre os materiais disponibilizados pelo PNAIC, voltado, especificamente, para a avaliação. Intitulado “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões”, esse Caderno apresentava atividades avaliativas que poderiam ser realizadas com os alunos para verificar o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem. As sugestões de atividades avaliativas foram elaboradas e organizadas a partir de dados do PISA e do SAEB - Prova Brasil (BRASIL, Resolução n.º 4. 2012).

O Programa não defende a reprovação nem a aprovação automática. “Tanto a reprovação quanto a progressão sem aprendizagem são prejudiciais e destroem a autoestima das crianças, além de retardar seu acesso a diferentes práticas culturais em que a escrita faz se presente.” (BRASIL, 2012, p. 7).

O PNAIC foi um Programa de formação continuada que promoveu a leitura de textos variados e seus encaminhamentos metodológicos propostos com o objetivo de estimular o desenvolvimento de habilidades, explorar recursos linguísticos e reflexão sobre a temática; tendo o professor sempre como mediador na construção de saberes.

A referência, nas orientações do PNAIC, às estratégias cognitivas tem por base os estudos de Solé (1998), que compreende a leitura como processo de atribuição de sentido pelo leitor, acionando estratégias antes, durante e depois da leitura.

Ao longo de todos os textos dos cadernos do PNAIC, a leitura é apontada como um conhecimento primordial da alfabetização e está intimamente relacionada ao conceito de letramento utilizado nos cadernos.

O PNAIC trouxe também discussões teóricas acerca de como o sistema de escrita alfabética se estrutura, apresentando discussões para um ensino sistemático do SEA e de práticas pedagógicas, desenvolvendo habilidades de consciência fonológica por meio de relatos de experiências, que envolviam gêneros textuais, como, parlendas, músicas, quadrinhas, adivinhas e do trabalho com jogos. O programa do PNAIC

[...] não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. Assim, sugestões de atividades didáticas as mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.) são apresentadas ao longo de todo o material [...]. (BRASIL, PNAIC, Caderno de apresentação, 2015, p. 21).

As atividades previstas no PNAIC embasaram-se na construção do conhecimento pelo aluno, tendo em vista a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, permitindo o ensino reflexivo, centrado na problematização, na progressão, na valorização dos saberes e experiências dos alunos, tendo por base projetos de ensino e sequências didáticas. De forma geral, o Programa buscou instituir que compete ao professor alfabetizador planejar suas atividades, de forma lúdica e prazerosa, produzindo entusiasmo no aluno, pois, dessa forma, ele terá a oportunidade de aprender brincando. O lúdico deve fazer parte dos planejamentos em sala de aula, possibilitando situações de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética.

Segundo os textos analisados, a formação do Programa deu subsídios para que os professores soubessem fazer uso dos materiais de apoio pedagógico que foram enviados pelo MEC para as escolas, tais quais: os livros didáticos, obras literárias e jogos didáticos. Segundo esses documentos, o PNAIC objetivou a reflexão, a estruturação e a melhoria das práticas de ensino, capacitando os professores para que pudessem:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;

4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, PNAIC, caderno de apresentação, 2012, p. 31).

De acordo com o Caderno “Apresentação”, a implementação do ensino fundamental de nove anos (Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006) também contribuiu para a ampliação das políticas de formação dos professores. Essa ampliação tem por objetivo somar o tempo de convivência no ambiente escolar, aumentando as possibilidades de aprendizagem, assim, “[...] a qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento.” (BRASIL, 2007, p. 8). A aprovação e implementação dessa Lei passou a assegurar o direito à matrícula para as crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e ao Estado oferecer o atendimento compatível.

Quanto às características físicas e estruturais do material do PNAIC, a apresentação do conteúdo teórico-metodológico pareceu ter sido cuidadosamente preparada para possibilitar, tanto ao formador quanto ao professor alfabetizador, um contato com o ensino da leitura a ser implementado nas salas de alfabetização, uma vez que todos os materiais, como descrito, apresentavam cores, formas, estratégias metodológicas que chamavam a atenção dos sujeitos envolvidos na formação. Considera-se, também, que as vozes que sustentaram o ensino da leitura do PNAIC eram respaldadas nos pressupostos teóricos do construtivismo.

Os nexos entre a proposta do alfabetizar letrando e o construtivismo pode ser constatado também no Caderno de Educação do Campo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 02 (BRASIL, 2012). Nele há um texto denominado “Princípios para se pensar o ciclo de alfabetização” que apresenta princípios orientadores do planejamento de ensino como, por exemplo: a) ensino reflexivo: não transmitir conhecimento, mas refletir sobre eles; b) ensino centrado em resoluções de problemas; e, c) ensino centrado na interação em pares: situações em que a aprendizagem se dá por meio da interação em grupos ou duplas.

As leituras dos textos presentes nos Cadernos de formação e as discussões durante as atividades presenciais de formação contribuíram para desvincular a ideia das concepções da alfabetização dos modelos tradicionais. Houve um aprofundamento teórico sobre o tema letramento, como sendo a função social da leitura e da escrita, sendo a alfabetização tratada como condição para o letramento. Os textos selecionados para os estudos nas formações contribuíram para que se pudesse vislumbrar como os programas de formação em alfabetização estavam sendo debatidos no cenário nacional e acadêmico no período e qual concepção de alfabetização, letramento e leitura balizava esses Programas.

De acordo com a análise documental realizada, o PNAIC pode ser entendido como fruto de uma política educacional, que se constituiu em condição necessária para melhoria da alfabetização, tanto local como nacionalmente. Porém, entende-se que o processo de alfabetização é uma atividade muito complexa e que somente o PNAIC não foi, e não seria, suficiente para promover uma alteração significativa na qualidade da educação brasileira como um todo e ao mesmo tempo.

Portanto, no que se refere ao ensino da leitura e à formação do leitor literário na alfabetização, é necessário um redimensionamento da prática de ensino que opere uma mudança na forma de o professor conceber o aluno. Essa mudança implica um processo formativo que leve o professor alfabetizador a reconsiderar a visão do aluno como apenas um organismo que interage naturalmente com o meio social e que possibilite que ele passe a concebê-lo como sujeito que interage com o social, dialogicamente, construindo e se constituindo no social. Como afirmam Koch e Elias (2006), diferentemente de outras abordagens, na concepção dialógica da linguagem, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, que se constituem como

interlocutores no processo de construção de sentidos que se instaura mediante a leitura dos textos.

As leituras literárias podem representar a realidade, levando a discussões e debates, e são fonte de incentivo e valorização da imaginação e da criatividade. Portanto, o que se espera é que os alunos tenham acesso a uma escola que lhes ofereça condições reais de conviver de forma competente e prazerosa com a leitura, em especial, a literária, e que essas experiências lhes tragam oportunidades para viver melhor suas relações em sociedade, afinal,

[...] o texto literário veicula uma modalidade de conhecimento particular que não se assemelha ao saber produzido pela ciência. Sendo, ao mesmo tempo, representação e análise, a literatura possibilita o resgate da realidade. Essa modalidade de texto, por sua natureza, possibilita a crítica e a contradição através de uma linguagem não linear, isto é, distinta da linguagem comum. O autor aproveita o seu conhecimento de mundo, recria essa experiência através dos recursos de seu imaginário e a expressa por meio da linguagem artisticamente trabalhada. Uma vez que esse texto se relaciona com a realidade e a experiência humana, desempenha uma função muito significativa no aspecto comunicativo, pois auxilia o sujeito a emancipar-se na medida em que pode libertá-lo do processo de massificação a que está submetido [...] (ZINANI; SANTOS, 2004, p. 65).

E, para formar leitores literários, é importante ter bons materiais e momentos adequados que contribuam para um trabalho ativo de construção do sentido do texto, pra isso, faz-se necessário ofertar livros variados e de qualidade, selecionados por professores que planejem atividades que possibilitem, entre outras coisas:

[...] compreender o que está escrito e também o que não está, identificando elementos explícitos e implícitos; estabelecer relações entre a obra lida e outras já conhecidas; descobrir os inúmeros sentidos que podem ser atribuídos a ela; e, justificar e validar sua leitura, com base em elementos encontrados no próprio texto e em seu contexto. Ou seja, formar leitores requer um investimento significativo na construção de uma comunidade que compartilha seus textos, troca impressões acerca de obras lidas e constrói um percurso leitor próprio, inicialmente mediado pelo professor e, posteriormente, com autonomia. (GUILHERME, 2013, s/p).

Nesse aspecto, faz-se necessário que o ensino da leitura no processo de alfabetização seja efetivado de modo a promover atividades que favoreçam aos alunos o aprendizado de construir diálogos com o texto e com as diferentes vozes que estão presentes nele. Assim, se o objetivo é formar leitores literários, é fundamental repensar a formação do professor alfabetizador a partir de uma perspectiva dialógica de linguagem que compreenda a leitura como uma prática social que possibilita aos

sujeitos dialogarem com outros sujeitos, por meio do texto e produzirem sentidos determinados ideologicamente para o que leem.

Dentre os Cadernos curriculares dos professores, destaca-se o Caderno de orientação para a formação de professores alfabetizadores, intitulado: Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012). Nele acham-se princípios gerais para a formação de professores. Além dos princípios, há nesse caderno curricular um estímulo e uma orientação sobre a prática da leitura deleite, no que concerne à prática de ler por prazer nos encontros de formação do professor alfabetizador e também em sala de aula, como estratégia de formação, pois

Essa estratégia [leitura deleite] é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes. (BRASIL, 2012, p. 29. Caderno de Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

Durante as análises, verificou-se que o objetivo da leitura, principalmente a chamada leitura deleite, consistiu em uma proposta como uma das atividades permanentes para as formações de professores alfabetizadores, com o objetivo de possibilitar o contato com uma grande diversidade de obras literárias e também em ler por prazer, apreciar, emocionar e divertir e que a maioria das situações de aprendizagem da leitura proposta pelo PNAIC enfatizou a leitura como fruição.

Para entender o currículo ou o percurso formativo proposto pelo PNAIC, é fundamental que se compreenda o que e quais são os “direitos de aprendizagem”. Esses direitos compuseram os núcleos dos materiais disponibilizados na formação e os trabalhos com eles constituíram seu arcabouço teórico e metodológico. Os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, encontrados em todo o material de formação do PNAIC, foram organizados em: oralidade, leitura, produção de textos escritos (escrita gráfica, estrutura do texto, relações sociais da escrita) e, por fim, a análise linguística (análise linguística discursiva, textual e normativa; e análise linguística da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética). Cada um desses eixos apresentou, por sua vez, um conjunto de direitos de aprendizagem que deveriam ser consolidados:

Eixo I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.

Eixo II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.

Eixo III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.

Eixo IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.

Eixo V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.

Eixo VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros. (BRASIL, PNAIC, Ano 02, Unidade 01, 2012b, p. 36-39).

Para cada um desses eixos, foram estabelecidos objetivos específicos, a saber:

Eixo I: compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Eixo II: apreciar e compreender textos do universo literário considerando a imaginação e os múltiplos sentidos que o leitor pode conceder à leitura.

Eixo III: apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Eixo IV: compreender e produzir textos de origem escolar e não escolar, científico e cotidiano.

Eixo V: participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão acerca de temas sociais como notícias, reportagens, entre outros.

Eixo VI: produzir e compreender textos orais e escritos sobre valores e comportamentos sociais. (BRASIL, PNAIC, Ano 02, Unidade 01, 2012b, p. 30).

A garantia dos direitos de aprendizagem aos estudantes relacionou-se com a alfabetização, orientando-se pelos seguintes princípios:

- 1- O Sistema de Escrita é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
- 2- O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam, como protagonistas de suas próprias histórias;
- 3- Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
- 4- A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, PNAIC, caderno de apresentação, 2012, p. 27).

Nos direitos gerais de aprendizagem de Língua Portuguesa, que permearam o trabalho do PNAIC, a literatura foi entendida como:

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura. Appreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas. (BRASIL, 2012. Unidade 01, ano 01, p. 32).

A formação voltada para a Língua Portuguesa, no âmbito do PNAIC, foi organizada em oito unidades para cada ano do Ciclo de Alfabetização, totalizando 80 horas, mais o seminário de encerramento, com carga horária de oito horas. Essas unidades foram trabalhadas durante 10 meses, com uma carga horária de 120 horas para os professores alfabetizadores e 200 horas para os orientadores de estudos. Nessa área foram ofertadas quatro formações, uma para cada ano do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º), e uma para professores que atuavam em classes multisseriadas. Os casos nos quais o número de professores alfabetizadores de cada ano fosse pequeno, poderiam ser organizadas turmas mistas. As turmas deveriam ser compostas por no mínimo 10 e no máximo 34 professores, com um orientador de estudos, sendo as formações realizadas no município onde os professores atuavam.

O tema “Alfabetização em Língua Portuguesa” foi explorado em oito unidades, distribuídas em dez encontros de formação. As unidades trabalhadas foram: 1. Concepções de Alfabetização; 2. Planejamento e Ensino na Alfabetização; 3. O Funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; 4. A Sala de Aula como Ambiente alfabetizador; 5. Os Diferentes Tipos de Textos; 6. Projetos e Sequências Didáticas; 7. Avaliação; e, 8. Planejamento e Registros de Aprendizagem. Para cada ano do ciclo de alfabetização, foram elaborados oito Cadernos de Formação com temáticas

distintas, mas que se complementaram no período dos três anos. Todos os Cadernos seguiram a mesma estrutura, organizados em quatro seções: *Iniciando a Conversa; Aprofundando; Compartilhando e Aprendendo Mais*.

O PNAIC (BRASIL, PNAIC, Caderno de apresentação, 2012a) propôs que a concepção de ensino na escola não fosse indiferente às práticas sociais da escrita, que fazem sentido para o aluno fora dela, pois o que lhe falta, muitas vezes, é a oportunidade de se interrogar sobre os usos sociais da escrita e sobre a lógica do seu funcionamento. Nesse sentido, alertou-se para a necessidade de

[...] a escola garantir situações favoráveis de aproximação entre a cultura escolar e a cultura própria de outras esferas de interação social, assim como seria também dever da escola propiciar condições de aprendizagem saudáveis, em que as crianças não se sentissem ameaçadas e que pudessem ter assegurado o direito de errar e tentar fazer descobertas, com a proteção do professor. (BRASIL, PNAIC, caderno de apresentação, 2012a, p.15).

De acordo com Lerner (2002), é preciso adequar as práticas em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação, ou seja,

Formar praticantes da leitura e escrita e não apenas sujeitos que possam 'decifrar' o sistema de escrita. Formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. Formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros. O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. (LERNER, 2002, p. 27-28).

Nesse sentido, a Leitura Deleite foi compreendida pelo PNAIC como importante estratégia formativa ao alcance das instituições para essa tarefa. Na perspectiva do Programa, ela constituiu-se como prática permanente, momento de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem preocupação com a questão formal da leitura. Foi, portanto, "ler para se divertir, sentir prazer, refletir sobre a vida, sem, no entanto, excluir situações em que se conversa sobre os textos, como fruição e ampliação de saberes." (BRASIL, 2012, p. 29). Para Cosson (2020), a leitura que diverte e traz prazer ao ouvinte deve fazer parte do processo escolar.

Ressalta-se que, determinar alguns momentos para a leitura por prazer e o conhecimento que ela pode proporcionar, não é uma abordagem designada apenas na formação do PNAIC/2013 por meio da leitura deleite. Essa abordagem já foi enfatizada em outras formações, como, por exemplo, no Profa, em 2001, e no Pró-Letramento, em 2005, que foram realizadas anteriormente à formação do PNAIC, havendo semelhanças entre os três Programas, tanto nos conteúdos a serem trabalhados nas turmas de alfabetização quanto nos momentos destinados à leitura literária.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que “Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o objeto lido; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos.” (BRASIL, Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa, 1997, p. 47). Além disso, o texto da BNCC³ também vai ao encontro do que está contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que diz respeito à formação plena do indivíduo, quando afirma que:

O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 504).

No campo literário, observamos que após cinco anos da formação continuada do PNAIC, é preciso considerar que BNCC (2018) demonstrou reconhecer que a literatura tem o potencial de desenvolver aspectos emocionais e sociais do sujeito, podendo torná-lo mais sensível à realidade que o cerca, ajudando-o a manter-se consciente de seu papel social. Assim como se caracterizou para o PNAIC/2013, como o momento de discutir o papel social da escola, o ciclo de alfabetização, considerando os eixos da Língua Portuguesa (oralidade, escrita, escuta, leitura) e os usos sociais da linguagem, manifestada por meio dos gêneros do discurso, no diálogo com outras áreas do conhecimento e, com isso, mostrar que o aprendizado é um processo contínuo e influenciado por inúmeras situações e vivências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) previu a formação de um educando preparado para o exercício da cidadania e, de vistas a

³ Base Nacional Comum Curricular, 2018. Documento atual que norteia a Educação Básica brasileira.

essa situação, o PNAIC objetivou que a leitura deleite ocupasse espaço na escola, por meio dos planejamentos dos professores alfabetizadores. Nas orientações do Programa, essa leitura deveria fazer parte da organização de uma rotina escolar dentro dos planejamentos, sendo atividade permanente. Para a realização dessa atividade de rotina, ficou sugerido o uso dos livros enviados para as escolas nas caixas, com o acervo do PNBE e do PNLD “Obras complementares”.

Baseado nesses pressupostos não restam dúvidas quanto ao tipo de alfabetização pretendida para efetivação dos direitos de aprendizagem: um trabalho que, realmente, desperte a receptividade dos alunos, tornando-os capazes de identificar elementos literários presentes nas obras, refletindo a respeito deles, para (re)criarem textos escritos e orais, permitindo estabelecer vínculos de estreitamento com a leitura literária. É estimular a leitura, mas também outras habilidades, como, criatividade e colaboração, o trabalho em equipe, trocando imagens, históricas e interagindo entre si, na busca pela resolução de problemas, facilitando o processo de aprendizagem.

No que tange à concepção de alfabetização adotada pelo PNAIC, há duas observações: uma, que problematiza a natureza do conceito de alfabetização na perspectiva do letramento; outra, sobre a tentativa de agrupar, num mesmo modelo, a teoria de Piaget e Vygotsky. Segundo Piaget (1973, p. 163), “o indivíduo não poderia organizar suas operações num todo coerente se ele não engajasse nas trocas e cooperação com o outro.”. Vygotsky (1989) destaca o papel da interação do aprendiz com o outro no processo de aprendizagem, mas enfatiza a dimensão da cultura nessa interação. Segundo esse autor, a linguagem se desenvolve em função da necessidade externa do indivíduo para se comunicar com seus interlocutores, isto é, o desenvolvimento cognitivo se realiza por demandas externas ao organismo: “A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente.” (VIGOTSKY, 1989, p. 101).

De maneira geral, considera-se, a partir da revisão sistemática, que a formação do PNAIC teve papel relevante nas práticas pedagógicas no Brasil, pois a alfabetização era um desafio para a escola pública brasileira, para a sociedade, bem como para as políticas educacionais. Com o PNAIC, a alfabetização, que antes era limitada a ações isoladas (como ações e Programas estaduais e municipais), ganhou um espaço maior nas esferas nacional, estadual e municipal e, vale salientar, a leitura

deleite foi expandida nos encontros de formação de maneira tal que pode ter se estendido as salas de aula de nosso país.

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O Componente Curricular de Língua Portuguesa, na perspectiva do Programa, teve como objetivo geral enfatizar o ensino dos gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita. Os Cadernos do PNAIC enfatizaram, em seus conceitos, o trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento, na qual buscou garantir “que os alunos no 1º ano se apropriem da escrita alfabética ao mesmo tempo em que ampliem suas experiências de letramento e concluam os 2º e 3º anos lendo e produzindo diferentes textos de diferentes gêneros de modo mais autônomo.” (BRASIL, PNAIC, Resolução n.º 4 de 27 de fevereiro de 2013, p. 16).

Nos estudos e materiais da formação do PNAIC, o letramento foi o que predominou, estabelecendo ao professor alfabetizador, ao longo do Programa, uma postura pedagógica, no sentido de alfabetizar e letrar. Para trabalhar a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o PNAIC destacou quatro princípios gerais a serem considerados ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica: o sistema de escrita alfabética, o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos, os conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento, a ludicidade e o cuidado com as crianças (BRASIL, 2012).

Na época da implantação do Programa, o processo de formação dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental gerava constante preocupação nos programas de formação continuada para professores alfabetizadores, inclusive no PNAIC e, portanto, alguns conceitos tornaram-se objeto de estudos mais aprofundados. Segundo Soares (2020), no ambiente escolar, a alfabetização deve acontecer de maneira simultânea e interdependente ao letramento, que se caracteriza como o uso social da leitura e da escrita e que já está, de certa forma, adquirido pela criança. De acordo com essa autora, um indivíduo interage socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social, pois já convive e participa da sociedade e traz um conhecimento adquirido no cotidiano, o que se relaciona com o conhecimento científico que o torna capaz de compreender e dominar a leitura e a escrita. Portanto, “a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de

letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2020, p. 27).

No material do PNAIC (caderno 01) há um conceito específico acerca do processo de alfabetização, pois, claramente, nele se distinguiu a alfabetização do letramento. Verificou-se que a alfabetização foi definida como uma ação na direção de ler e escrever, e letramento sendo o processo que leva o sujeito a adquirir a condição de ser capaz, não só de ler e escrever, “mas cultivar e exercer as práticas sociais que usam a escrita.” (BRASIL, PNAIC, Ano 1, Unidade 1, 2012b, p. 20).

Faz-se, imprescindível, a compreensão de ambos os processos como indissociáveis, pois há uma necessidade social de que o sujeito não seja apenas alfabetizado, mas letrado. Portanto, foi importante ao Programa o estabelecimento de práticas que possibilitaram o ato de alfabetizar letrando - “Alfalettrar.” (SOARES, 2020, p. 290) –, e nas quais ele não fosse um processo meramente mecânico de codificação e decodificação, mas que tivesse caráter social e relação com o próprio indivíduo como leitor, realizando as leituras por meio da reflexão, questionamento e construção de significados, “vivenciando diferentes situações de letramento, conhecendo vários gêneros textuais e vários suportes de escrita.” (SOARES, 2020, p. 290).

Segundo o currículo apresentado no PNAIC para a alfabetização, o aluno, ao final do terceiro ano de alfabetização, deve se apropriar da leitura e da escrita, lendo e escrevendo textos verbais e não verbais, compreendendo os textos de diferentes gêneros, localizando informações explícitas e implícitas; fazendo inferências e estabelecendo relações lógicas entre as partes do texto; e interpretando frases e expressões, tendo início o desenvolvimento dessas habilidades desde o 1º ano do ensino fundamental (BRASIL, PNAIC, Ano 01, Unidade 01, 2012b).

Na escola, o sujeito se desenvolve e adquire novos conhecimentos com base na percepção iniciada antes do estudo formal, quando vivencia, constantemente, os usos sociais da escrita. Assim, o letramento focaliza os aspectos sociais da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (SOARES, 2020). Dessa forma, é possível afirmar que, na concepção do Programa, letrar vai além de ensinar a ler e a escrever ou ser puramente alfabetizado, é formar um sujeito com capacidade de se apropriar das práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2017, p. 98) define as práticas de letramento como “[...] consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a

escrita estejam envolvidas.”. Assim, no sentido etimológico, alfabetizar significa “[...] levar à aquisição do alfabeto.” ou a “habilidade de ler e escrever.”, “[...] a alfabetização não se limita apenas nisso, alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar.” (SOARES, 2017, p. 97). Alfabetizar torna-se um processo complexo e abrangente, estando além da simples aprendizagem da notação alfabética. A autora defendeu que a escola favoreça, por meio da alfabetização, a contínua ampliação de práticas e possibilidades de interação mediadas pela língua escrita, porém, destacou a importância de a alfabetização ser desenvolvida em um contexto de letramento e por meio de desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita em práticas sociais e com atitudes positivas em relação a essas práticas.

Soares (2020, p. 27) define alfabetização como sendo um:

Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos da escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler; seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc.

Sobre o aspecto de seu ensino, a autora supracitada afirma ser necessário “[...] orientar os sujeitos por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida de leitura e escrita.” (SOARES, 2017, p. 331). Para essa estudiosa, houve uma modificação – ao longo dos anos – na maneira de significar o acesso à leitura e à escrita, passando da aquisição de código, que permite ler e escrever, à inserção real nas práticas sociais de leitura e escrita, por isso o surgimento da concepção de letramento ao lado do conceito de alfabetização.

Conforme afirma Soares (2020), o letramento surgiu devido à necessidade de as atividades sociais estarem cada vez mais exigentes, com alto nível de alfabetização demandando grau de letramento suficiente para que as tarefas cotidianas pudessem ser realizadas sem dificuldade, principalmente, aquelas que exigissem leitura e escrita. De acordo com ela, para alfabetizar e letrar – indissociável e simultaneamente – é necessário que se compreendam duas coisas:

- os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo;
- os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações que envolvem a língua escrita – eventos de letramento. (SOARES, 2020, p. 38).

Salienta-se a necessidade de compreender os processos de alfabetizar e letrar como indissociáveis, pois há uma necessidade social de que o sujeito não seja apenas alfabetizado, mas letrado. Evidencia-se, então, a importância de alfabetizar letrando, e que não seja um processo meramente mecânico de codificação e decodificação, mas que tenha caráter social e relação com o próprio indivíduo e com o mundo.

Kleiman (2005, p. 5) afirma que “[...] quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está em processo de letramento.”. Letramento, então, para essa estudiosa, refere-se “[...] aos usos da escrita não somente na escola, mas em todo lugar.”. Essa autora também observou que “[...] não existe um método de letramento.”, pois “[...] envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita.” (KLEIMAN, 2005, p. 9) e, nesse sentido, para conseguir essa imersão, o professor pode envolver os alunos em atividades de práticas sociais, em que se usa a escrita dentro da instituição escolar, como escrever cartas, comentar notícias e redigir um ofício, nomeando essas atividades escolares em práticas de letramento.

Compreende-se, portanto, a importância de alfabetizar letrando ao trazer práticas letradas para o processo de alfabetização e ao buscar a formação de sujeitos críticos, autônomos e plenamente letrados. A participação efetiva dos alunos em várias práticas e interações sociais e o uso efetivo de escrita proveniente do letramento são de extrema importância.

Para Kleiman (2005), o conceito de letramento surgiu com Paulo Freire, quando acrescentou ao termo alfabetização uma visão mais ampla de prática sociocultural de uso da língua escrita:

Paulo Freire utilizou o termo alfabetização, com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista. A escrita passou do domínio de uns poucos para

um saber universal, considerando direito de todos – e com isso a relação das pessoas com a língua escrita mudou radicalmente. (KLEIMAN, 2005, p. 19-20).

É possível verificar, diariamente,

[...] que o uso da língua acaba sendo uma ferramenta que afere ou não prestígio social às pessoas, de forma que o termo letrado parece se adequar melhor ao sujeito que domina práticas sociais da linguagem, e sabe adequá-las às diversas situações de uso. Já o que desconhece ou que não domina essas práticas letradas, sofre discriminação. (FONTES, 2015, p. 36).

Por isso, ser alfabetizado já não é o suficiente. De acordo com Kleiman (2008):

Os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa [...] extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita. (KLEIMAN, 2008, p. 15).

O processo de alfabetização envolve o ato de ler e escrever. A alfabetização vai além da decodificação da palavra escrita e da leitura em que o indivíduo percebe o que está explícito. Ele precisa integrar-se na cultura letrada devendo ler, escrever e se tornar leitor crítico e produtor de textos. Sendo assim, o alfabetismo não se restringe apenas às habilidades e conhecimentos do indivíduo, mas também inclui as práticas sociais que derivam da leitura e escrita, incluindo as habilidades e conhecimentos necessários para que consiga participar efetivamente na sociedade por meio da leitura e da escrita. Portanto, o processo de alfabetização envolve a vertente individual e a social.

De acordo com Soares (2014, p. 30), o alfabetismo pode ser entendido “como um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade.”. Assim, a autora concluiu que uma análise desses comportamentos permite que eles sejam agrupados em duas grandes dimensões: a individual e a social. Portanto, quando concerne à dimensão individual, refere-se a habilidades de leitura e escrita, e, no que envolve a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno cultural que se refere a “um conjunto de atividades sociais, que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita.” (SOARES, 2014, p. 30). Dessa forma, nas dimensões individual e social tem-se o

“desenvolvimento dos *usos* do sistema alfabético para ler e interpretar textos e para produzir textos, no ciclo de alfabetização e letramento.” (SOARES, 2020, p. 191-192).

A pessoa que está funcionalmente alfabetizada é capaz de utilizar os conceitos do alfabetismo para melhor exercer seu papel na sociedade, portanto, cabe à equipe escolar sempre estimular a leitura dentro e fora da escola, desenvolvendo suas práticas, em torno da efetivação da alfabetização. Precisa-se, também, compreender e interpretar o conjunto como um todo e não apenas deixar com que os alunos decodifiquem textos. A qualidade da alfabetização depende, principalmente, do contexto social, cultural e econômico.

Nos documentos do PNAIC, a concepção de letramento é definida como

[...] um conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. (BRASIL, PNAIC, Ano 01, Unidade 05, p. 7).

Na sociedade contemporânea, as práticas de leitura tornaram-se imprescindíveis aos indivíduos, visto que a competência leitora se constitui em uma ferramenta indispensável para a obtenção de informações dos mais variados âmbitos. Destaca-se que a proficiência leitora é desenvolvida por meio de comportamentos, procedimentos e estratégias de leitura, os quais precisam ser ensinados para serem apreendidos.

O leitor competente produz sentidos e não apenas os extrai do texto. Ao perceber a incompletude do que está exposto no papel, o sujeito age, ativamente, trazendo para o texto seus conhecimentos e utilizando a palavra do outro para formular a sua, produzindo um elo entre o que já foi dito e o novo. A construção do conhecimento é realizada, então, por meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura. (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 495).

De acordo com Soares (2017), o texto literário é, ao mesmo tempo, real e simbólico, solicitando do seu leitor diferentes maneiras de lê-lo. Justamente por essa razão há a necessidade de se desenvolver a competência literária, entendida como conhecimento e domínio dos códigos, convenções e princípios sociais e culturais que regulam os processos de produção e de recepção das mensagens literárias. A aquisição da linguagem, hoje, inclui saber localizar informações explícitas e implícitas

em textos de diferentes gêneros e temáticas, realizando inferências e estabelecendo relações entre texto e contexto (SOARES, 2017).

Tais estratégias favorecem ao leitor a construção de sentido do texto, pois enquanto lê, ele é provocado a formular perguntas, selecionar informações relevantes, antecipar ideias e acontecimentos, formular e reformular hipóteses, estabelecer conexões com seus conhecimentos prévios, pois essas ações oportunizam alcançar a proficiência leitora. Para tanto, o professor é o responsável pela mediação desse processo, que precisa ser ensinado, e, frente às estratégias, os alunos atribuirão sentido ao que foi lido.

O PNAIC trouxe a literatura de forma explícita e preconizou o contato com os mais variados textos literários, dessa forma, privilegiando, o direito à competência literária. A leitura e a competência leitora, por sua vez, são importantes para que a criança comece a desenvolver suas habilidades e interesses, sendo fundamental que ela, quando está lendo, interaja com o texto, para que haja uma melhor compreensão, visando que, a partir do 2º ano, ela já seja autônoma em relação à compreensão textual. Portanto:

O eixo da leitura tem, dentre outras, a finalidade de proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse, informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura. Para o planejamento dessas atividades concebemos a leitura como relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos. O ensino da compreensão de texto é, portanto, um processo em espiral no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do sentido do texto pela ativação de diferentes esquemas. No segundo ano, espera-se que a criança já possua domínio da apropriação do sistema de escrita e alguma fluência mínima de leitura para que desenvolva autonomia na compreensão dos textos. (BRASIL, PNAIC, Ano 02, Unidade 05, 2012g, p. 10).

Segundo Solé (1998, p. 47), “se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações.”. Compreende-se que são as estratégias e o bom hábito de leitura que possibilitarão ao leitor, habilidades, capacidades de aprender cada vez mais, contribuindo para a melhoria de sua proficiência em leitura, o aluno amplia as suas interações com os textos, compreendendo melhor os seus significados.

Segundo a formação do PNAIC,

[...] estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações; significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social, que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL, 2012, p. 16).

Como é capaz de compreender igualmente princípios básicos de outras linguagens como a matemática, as artes e outras ciências. Tem-se, subjacente a essa compreensão, o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento.

Alfabetizar e letrar são processos distintos, porém, inseparáveis, tal qual afirma Soares (2020, p. 27):

[...] são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes.

Alfabetização e letramento se agregam, ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. Sabe-se que eles são conceitos, frequentemente, misturados interpretados como sinônimos, no entanto, é importante compreendê-los com profundidade para distingui-los e também aproximá-los. Neste sentido é importante ressaltar o pensamento de Moraes e Albuquerque (2007, p. 15):

Alfabetização – processo de aquisição da ‘tecnologia da escrita’, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita. (alfabético ortográfico).

Se a alfabetização é considerada um processo de construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita, o aluno necessita participar de situações desafiadoras, que oportunizem a reflexão sobre a língua escrita. Ele precisa ter experiências com a prática de leitura e escrita e construir suas hipóteses, pois, dessa forma, diversas áreas do saber serão mobilizadas. A interação, a convivência e a familiarização com rótulos de embalagens, símbolos, propagandas, cartazes, livros, entre outros, fazem com que a criança tenha contato com o texto escrito e estabeleça uma série de contatos, levantando hipóteses e procurando, pouco a pouco, compreender os significados, contribuindo para o aperfeiçoamento de seu processo de letramento, mesmo antes de submetida ao processo de alfabetização em si. Ainda,

de acordo com Soares (2020), por haver especificidades no uso da escrita em diferentes contextos, a palavra letramento pode ser utilizada e encontrada no plural – letramentos, pois sua concepção é ampliada para “designar diferentes sistemas de representação, não só o sistema linguístico: letramento digital, letramento musical, letramento matemático (...), letramento científico, letramento geográfico etc.” (SOARES, 2020, p. 32).

O letramento literário faz parte da expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, e pode ser entendido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Uma pessoa literariamente letrada é aquela que assume a leitura de diversos tipos de textos que circulam em sociedades letradas, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto ficcional proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001).

Destaca-se que o letramento literário não é apenas uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, visto que exige uma atualização constante do leitor em relação ao mundo literário. É nessa questão que se observam os problemas nas instituições de ensino, uma vez que, em sua maioria, elas parecem não conseguir utilizar a capacidade que a literatura tem de incentivar o aluno a ter o hábito da leitura. A leitura literária, quando empregada corretamente, poderá se transformar no início de uma longa e prazerosa caminhada em outras leituras. É na escola que essa caminhada deve tomar um rumo que reforça o letramento literário.

Letramento literário constitui-se, de acordo com Cosson (2020, p. 172), em “[...] processos de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.”. O autor ressalta, ainda, que o letramento literário se trata de um feito ativo, que não termina em uma prática definida, mas a um modo de construir sentidos através do literário junto aos leitores.

Acerca do letramento literário, Cosson (2020, p. 172-173) destaca que:

Trata-se de um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores. Por consequência, a literatura a ser apropriada é algo que existe coletivamente, mas é a incorporação privada dela pelo próprio indivíduo que a torna viva. Por isso, ainda, a necessidade de que essa apropriação da literatura seja de forma literária, isto é, que não só use os artefatos comunitariamente reconhecidos como literários, mas também que o faça adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem, pela qual

construímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro.

E, dessa forma, entendendo que a promoção do letramento literário na escola objetiva “desenvolver a competência literária do aluno.” (COSSON, 2020, p. 179), acredita-se que esse letramento é singular no processo educativo, por ir além da simples leitura prazerosa, pois “[...] fornece instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (COSSON, 2012, p. 30), desenvolvendo inteligência crítica e explorando a experiência humana, atribuindo-lhe sentidos. Reside aí a necessidade de resgatar a leitura literária na escola, pois “não se educa apenas intelectualmente uma criança, existe também uma educação da sensibilidade, e que será responsável pelo refinamento das relações humanas.” (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

O letramento literário, assim como outros letramentos, é uma apropriação pessoal de práticas de leitura e escrita, sem se reduzir à escola, mas que passa por ela. Por isso, Cosson (2020, p. 172) reitera que “o letramento literário não começa e nem termina na escola, mas pode e deve ser ampliado e aprimorado por ela.”. Nesse sentido, observa-se a importância de se falar do letramento literário dentro do espaço escolar, pois é uma prática que deve ser vivenciada pelos alunos.

Sobre a formação de leitores literários, Cosson (2020, p. 194) destaca que:

Não se pode esquecer que a formação do leitor literário não é a mesma do leitor em geral ou de outros domínios, até porque formar o leitor no sentido de dar acesso ao mundo da escrita e a outros processos de significação é papel geral da escola como instituição social e não apenas de um determinado saber ou competência.

Ainda em relação à formação do leitor literário, esse autor observa que “embora coincidente com a formação do leitor no que diz respeito ao domínio do código escrito, a formação do leitor literário demanda outros e diversos procedimentos a serem observados na escola.” (COSSON, 2020, p. 194). E, vale destacar ainda que:

[...] é possível dizer que o maior mérito [...] é o reconhecimento do leitor como sujeito da leitura, cujas características, traduzidas em gosto e trajetória escolar, precisam ser levadas em conta no seu processo de formação. O leitor deixa de ser uma figura apagada, o receptor do texto, para ser, em muitos casos, o construtor do texto, aquele que determina ou pelo menos atualiza o sentido do texto. (COSSON, 2020, p. 165).

A leitura é um processo interacional, em que o leitor está envolvido na construção dos sentidos, sendo que o compartilhamento da leitura também auxilia na atribuição dos sentidos. Segundo Cosson (2016, p. 27),

[...] a literatura para crianças consiste em lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, deve ser explorada de maneira adequada. A leitura literária implica troca de sentidos não somente entre o leitor e o autor, como também com a sociedade em que ambos estão inseridos, com as diferentes culturas, uma vez que os sentidos resultam de compartilhamentos de visões do mundo entre sujeitos no tempo e no espaço, auxiliando na formação de leitores com autonomia para entender os textos.

Para esse autor, quando lemos, fazemos uma ligação do nosso mundo com o mundo do outro, é preciso, então, tornar a atividade da leitura significativa.

A teoria das estratégias de leitura defendida por Girotto e Souza (2010) busca a formação de leitores autônomos, capazes de ativar seus conhecimentos prévios, fazer conexões com as experiências vividas, realizar inferências, visualizar, sumarizar e sintetizar um texto lido ou ouvido, possibilitando maior interação entre o leitor, texto e contexto, pois

[...] o professor ao criar as situações adequadas do letramento ativo, estabelece a possibilidade do leitor de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio das estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 55).

Dessa forma, o leitor tem a possibilidade de intensificar conhecimentos prévios do assunto do texto, situar objetivos para a leitura, interrogar, esclarecer dúvidas, antecipar, estabelecer inferências, autoquestionar, fazer relações com outros textos e criar possibilidades.

Rossi, Perez e Silva abordam Solé (1998) para afirmar que

[...] o professor, no processo do 'antes da leitura', deve oferecer aos alunos finalidades/objetivos para esse ato, levando-os a ativarem os conhecimentos prévios, incentivando suas previsões e perguntas. Já no processo do durante a leitura, deve-se avaliar a consistência do texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio. E, no processo 'depois da leitura', espera-se que o leitor seja capaz de fazer resumos, destacando as ideias principais e identificando os elementos implícitos no texto. (2016, p. 2418).

Evidencia-se o quanto é importante o papel do professor, ao recomendar estratégias e atividades que facilitem e proporcionem a compreensão de leitura dos

seus alunos, pois é o mediador do conhecimento. Para o professor, uma das mais desafiadoras tarefas é o incentivo e a formação de leitores, e não apenas como sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita, mas que convivam com práticas reais de leitura. É formar pessoas críticas, ampliar o universo literário dos alunos, para que sejam capazes de ler entrelinhas, em vez de formar apenas pessoas dependentes de um texto escrito por outro autor. Cabe ao professor o papel de aproximar, significativamente, o aluno dos livros.

Para Solé (1998), é fundamental que os professores reflitam sobre o trabalho com a leitura na complexidade desse processo e sobre a capacidade que as crianças têm de enfrentar essa complexidade. Compete aos professores formar estudantes capazes de se superar, diariamente, nesse processo de atividades com a leitura, de forma a compreender o que leem.

Uma das possibilidades para isso é o trabalho desenvolvido com estratégias de leitura, apresentadas por Solé (1998), nas quais:

[...] situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. (SOLÉ, 1998, p. 76).

Dessa forma, promove-se a autonomia dos alunos. Se, a princípio, o professor é o mediador e o modelo de leitor, como afirma Cosson (2020), após essa prática, ele ajuda a desenvolver mecanismos para que os estudantes possam realizar a leitura autônoma, passando, de acordo com Solé (1998), de ouvintes passivos a leitores proficientes.

Quando se referiu às estratégias de leitura (antes, durante e após), com base nos estudos de Solé (1998), o PNAIC deixou livre como os professores alfabetizadores deveriam realizar a leitura deleite (tipo de leitura cujo objetivo é a fruição, prazer estético de ler), deixando uma lacuna importante a ser preenchida.

A trajetória da formação do Programa foi marcada por conceitos enfatizando a alfabetização e letramento.

A proposta de alfabetização na perspectiva do letramento constitui um desafio para a prática pedagógica, pois requer mudanças significativas acerca das questões teórico-metodológicas que norteiam essa prática a partir do ensino da leitura e da escrita, mudança e abandono das práticas mecânicas e repetitivas, sustentada pelos métodos tradicionais, requer tomada de novos

rumos alfabetizadores, desenvolvendo conteúdos que estejam conectados com práticas sociais vivenciadas pelos alunos. (PIRES; FERREIRA, 2019, p. 1772).

Quando o professor traz práticas letradas a suas aulas, permitindo a participação efetiva de seus educandos em várias práticas e interações sociais significativas, buscando formar cidadãos críticos e autônomos durante o processo de alfabetização, é que realmente ele pode compreender a verdadeira importância de alfabetizar letrando. Essas práticas são atividades que não visam a respostas únicas, prontas, mas que oferecem ao aluno oportunidade para se posicionar, gerando reflexões e motivando o educando a perceber-se como entendedor e cocriador do texto.

Segundo Morais e Albuquerque (2004), as práticas de leitura e escrita, que são vivenciadas no dia a dia dos estudantes, auxiliam e motivam as crianças no decorrer do processo da aprendizagem, levando-as a descobrir as características dos diversos tipos de textos, além de descobrir quais são suas finalidades. Para que a aprendizagem se torne significativa durante a alfabetização, ressalta-se a importância da organização por parte dos professores por meio de atividades que envolvam fala, escuta, leitura e escrita, no decorrer desse processo de ensino e aprendizagem.

Muitas vezes, a leitura está distante da realidade das crianças, portanto, muitas chegam à idade adulta sem o contato literário e sem o hábito de ler e, nesse aspecto, a leitura vai se tornando apenas uma obrigação, deixando de ser um momento de prazer e distração. Sendo assim, os professores, enquanto mediadores literários, são muito importantes para o desenvolvimento dos alunos, pois eles associarão a leitura a algo prazeroso ou que poderá ser taxado como autoritário e obrigatório.

Por isso, também se compreende o papel da escola como instituição fomentadora das práticas de letramento, incluindo o literário. É preciso ultrapassar a escolarização da literatura, pois é imprescindível provar o poder humanizador e de formação integral e humana que a literatura promove. Portanto, faz-se mister promover o letramento literário na escola como um direito das crianças em relação ao acesso da arte como aspecto enriquecedor de outras áreas da vida. Para Cosson (2014a), se o objetivo da escola é a formação de leitores capazes de compreender e sentir a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler, mas é preciso ler

literatura e ir além da simples leitura, exprimindo sentimentos, relacionando vivências e leituras anteriores, desenvolvendo, assim, o letramento literário

Por meio dessa prática, oferecer-se-á às crianças condições para que possam lidar com autonomia com suas necessidades humanas e sociais, interagindo e compreendendo o mundo também por intermédio da literatura. É oportuno o entendimento de que “o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que [...] acompanha [os sujeitos] por toda a vida e que se renova a cada leitura de obra significativa.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67-68).

Assim, busca-se afirmar a necessidade de a escola ter a responsabilidade pela educação formal, aquela que, realmente, propicie ao aluno práticas de uso da língua escrita, levando-o à reflexão e à crítica, mas que também lhe oportunize acesso à cultura e às práticas significativas de letramento. Essas só poderão ser desenvolvidas e aprendidas em situações comunicativas que circulem socialmente. O domínio das formas de utilização da linguagem, seja por intermédio da oralidade, da leitura ou da escrita, também inclui as relações de âmbito social, e que devem ser realizadas com a competência adequada a cada situação de uso.

Por mais árduo que seja o trabalho dos professores alfabetizadores, eles devem encaminhar seus alunos para a competência leitora e escritora. Sendo assim, o ensino das estratégias leitoras deve se fazer presente no ensino desde os anos iniciais, para que o estudante aprenda a ler já intencionalmente direcionado e a se envolver nesse ato. Os professores alfabetizadores precisam possibilitar a seus alunos a reflexão acerca do sistema de escrita, e encorajá-los a participar de diferentes situações de leitura e de produção textual, nas quais os estudantes possam desenvolver estratégias de compreensão e construção de textos, ganhando, cada vez mais, segurança e autonomia para viver e conviver em sociedade, de forma individual e coletiva.

3.2 LETRAMENTO LITERÁRIO

No início do século XXI, foi constante a busca por práticas que cooperassem na melhoria da qualidade da educação pública no Brasil e uma das possibilidades discutidas de maneira contundente foi a alfabetização via letramento (alfabetizar letrando). Apesar de interligadas, as duas áreas (alfabetização/letramento) são distintas, sendo a alfabetização entendida como a aquisição do sistema de escrita

alfabética e as convenções de uso da língua e, o letramento, como o uso autônomo de práticas sociais que permeiam a linguagem oral e escrita.

Inúmeras discussões ocorreram com o intuito de potencializar os processos de alfabetização e letramento e demonstram uma trajetória sobre o tema desde as décadas de 1970 e de 1980. Desde essa época, ampliaram-se as discussões no cenário educacional brasileiro no âmbito do processo de aquisição da leitura da escrita, e, nesse tempo, houve o surgimento e a afirmação de concepções voltadas à alfabetização aliada ao letramento, apoiadas em teóricos como Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (1991), Kleiman (1995), Freire (1996), Cosson (2020), dentre outros.

Na formação do PNAIC, realizada em 2013, os orientadores de estudo, entre os quais esta pesquisadora se inclui, visaram promover discussões teóricas e metodológicas, mobilizando diferentes saberes, que se materializam em práticas pedagógicas desenvolvidas na área da Língua Portuguesa, sendo concentradas na leitura e na escrita, tendo como concepção o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, contudo, de forma incipiente, contemplaram o letramento literário.

As discussões eram embrionárias e as pessoas não tinham amadurecimento suficiente para debater sobre essas temáticas, dessa forma, as professoras alfabetizadoras não desenvolveram um conhecimento teórico suficiente, que as preparassem, seguramente, para trabalhar com a formação de leitores literários. Os Cadernos do Programa limitaram o trabalho voltado à leitura deleite.

Porém, mediante análises e, a partir da prática pedagógica da professora entrevistada, ressalta-se que a formação continuada de professores no PNAIC/2013 foi considerada importante para a construção de saberes e para a troca de experiências que estimulavam a pensar novas possibilidades de trabalho que podiam incrementar e melhorar o fazer pedagógico no dia a dia na escola.

Apesar das restrições com relação à implementação do letramento literário, os debates gerados pela discussão sobre conceitos teóricos, métodos de alfabetização, além das reflexões sobre as diferenças e proximidades entre alfabetização e letramento levantadas no processo formativo do PNAIC/2013, permitiram avançar no entendimento desses conceitos, destacando, assim, o quanto essa troca de experiências proporcionou a reflexividade, enriqueceu e engrandeceu o trabalho em sala de aula.

Se o professor alfabetizador iniciar a formação do leitor literário nos primeiros anos de sua vida escolar, o aluno terá mais possibilidades de permanecer buscando

mais leituras de obras literárias, implicando, cada vez mais, em se tornar um leitor de textos literários e de diferentes textos.

Cosson (2020) afirma que o letramento pode ocorrer de diversas formas e que algumas práticas são necessárias para que ele seja efetivado. A primeira, diz respeito ao contato direto do leitor com a obra, isto é, “*o manuseio do texto literário*” (COSSON, 2020, p. 185, grifo do autor), pois, sem esse contato, o letramento literário passa a ser inexistente. É preciso destacar, entretanto, que em grande parte dos ambientes escolares, os alunos sequer têm acesso às obras literárias e, quando ocorre esse contato, é feito de modo superficial e sem propósito.

Em segundo lugar, Cosson (2020, p. 185-186, grifo do autor) destacou que “*o compartilhamento da experiência literária*” é outro polo que delimita e organiza as atividades pedagógicas através de práticas de letramento literário. Ou seja, para esse autor, é fundamental que haja a troca de experiências entre os leitores, para que os alunos conheçam e aprendam os diferentes gêneros e as variadas formas nas quais se manifesta a literatura, cabendo ao professor acolher, no espaço escolar, não somente nos meios escritos, mas também em outros tantos suportes.

Para tanto, Cosson (2020, p. 183) conclui:

O paradigma do letramento literário toma a literatura como uma prática e não como um conteúdo a ser ensinado, conforme pregavam os paradigmas do passado. Todavia, não segue o paradigma analítico-textual, que localiza a obra literária a partir de seus elementos internos; nem o paradigma social-identitário, que aborda a obra pelo que diz sobre o mundo que representa; nem o paradigma da formação do leitor, que renuncia a ensinar a leitura literária como um modo próprio de ler. Defendo que a leitura literária precisa ser ensinada na escola, assim como qualquer outra prática cultural relevante.

Por último, o autor afirma que é possível alcançar o letramento literário a partir do momento que se inserem atividades intencionais e organizadas para ampliar a competência literária de nossos alunos.

Sendo assim, para que o professor alfabetizador forme leitores literários, faz-se necessário um trabalho contínuo com a literatura, dando a ela a mesma importância que aos demais componentes curriculares e conhecimentos.

Mas o que se lê quando se lê, literariamente? Quais são os objetos da leitura literária?”. Para Cosson (2020), os objetos da leitura literária são o texto, o contexto e o intertexto, assimilados por meio de um repertório. Ainda, de acordo com esse autor,

Para tornar mais claro o que estou denominando de repertório e, sobretudo, para que não seja entendido como um conteúdo escolar a ser memorizado pelo aluno e aplicado como características a certas obras ou cobrado em provas como habilidade específica, discriminarei o repertório da linguagem literária em três grandes instâncias: texto, intertexto e contexto. Esclarecemos, ainda, que essas instâncias são dinâmicas, no sentido que se alteram espacial e temporalmente, e se constituem pelas relações que estabelecem umas com as outras, isto é, a distinção triádica aqui feita tem fins meramente didáticos, não representando abordagens isoladas, hierarquias, níveis ou fases a serem percorridos no ensino da literatura. (COSSON, 2020, p. 183).

A concepção de letramento literário de Cosson (2020) vai na contramão do uso do texto apenas como pretexto para análises linguísticas, ou meras interpretações de textos propostas por livros didáticos, geralmente produzidos a partir de textos fragmentados, incompletos, com a finalidade de produzir fichas de leituras, resumos e/ou debates em sala de aula. Na perspectiva de letramento literário de Cosson (2020), muitos são os temas e elementos que compõem a literatura, e que podem seduzir os alunos para a leitura de textos literários, essenciais para sua formação. Neste aspecto, investir em um acervo de livros na escola é o primeiro passo para que o paradigma do letramento literário seja resolvido.

O letramento literário corresponde à capacidade de leitura provocada por meio da interatividade entre o autor e o leitor e sugere a leitura como atividade socializadora, na medida em que promove interação. Nesse aspecto, evidencia-se o enorme papel da escola na realização das práticas de letramento, como esclarece Cosson (2018):

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2018, p. 23).

Para que o letramento literário se efetive, é necessário que ele permeie o processo educativo e as práticas de leitura literária em sala de aula, pois a formação de leitores se dá no ambiente escolar, com professores qualificados que preparam seus alunos, realizando o processo mediador entre leitor e obra, considerando a literatura um grande elemento de comunicação social, artístico, cultural e histórico.

Soares (1999) afirma que a escolarização da literatura é inevitável, na medida em que ela é trabalhada na escola. No entanto, ressalta que o fator que determina

sua negatividade é a má realização dessa escolarização no cotidiano escolar. Defende, portanto, a adequação dos procedimentos empregados na escola à realidade social:

[...] o que se quer deixar claro é que a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola: o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – 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 – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (SOARES, 1999, p. 24-25).

A estudiosa da escolarização da literatura infantil propõe uma mudança de foco, questionando a concepção de escolarização que circula entre os críticos da relação literatura/escola.

Evangelista (2003, p. 22) afirma ainda que

[...] o que se pode criticar, o que se pode negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (EVANGELISTA, 2003, p. 22).

Pode-se conceber o letramento literário, conforme Souza e Cosson (2011, p. 102), como “demanda de um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”, posto que se trata de um modo muito singular de construir sentidos pela linguagem literária.

Portanto,

[...] é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (COSSON, 2011, p. 102).

Assim, a responsabilidade de sistematizar esse processo de letramento com qualidade é da escola, e seu principal atuante é o professor. É, pois, esse mediador que, no espaço escolar, tem a possibilidade de exercer esse papel de incentivador, possibilitando o encontro com a literatura.

Nesse sentido, em consonância com Soares (2001, p. 47), é “inevitável” que se escolarize a literatura. Portanto, se faz necessário o uso adequado do texto literário, evitando a postura de escolarização que “deturpa, falsifica, distorce a literatura”, posturas que, muitas vezes, mais afastam que aproximam o aluno da leitura literária.

Atualmente, muitos professores têm encontrado dificuldades em trabalhar textos literários na escola, em oferecer aos alunos a leitura de obras, que auxiliem na formação de um leitor literário capaz de fazer suas próprias escolhas. Com isso, a escola acaba afastando os alunos, ao invés de aproximá-los da leitura. Evidenciou-se, em seu planejamento, que a professora buscou direcionar atividades a serem realizadas com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, procurando sanar as dificuldades encontradas, a fim de garantir uma escolarização adequada da leitura literária. Utilizou formas de incentivo à leitura de livros, no espaço do Cantinho da leitura, realizando atividades, usando diferentes estratégias para despertar no aluno o gosto pela leitura, bem como compreender e dar significados aos textos.

4 EXPERIÊNCIAS E SABERES PROPORCIONADOS NA AÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA PARA OS LEITORES LITERÁRIOS EM FORMAÇÃO

Para a construção desse capítulo, foram consideradas as propostas de atividades sugeridas pela formação do PNAIC/2013, adotadas pela professora participante da pesquisa, objetivando identificar as contribuições dessas propostas na prática docente. O capítulo foi organizado em itens, que contemplam a descrição das ações pedagógicas desenvolvidas na escola e pautado na entrevista da professora participante, em seu planejamento e nos cadernos dos alunos, que foram entregues a eles ao final do ano letivo, e foram recuperados pela pesquisadora.

A partir disso, relatam-se algumas atividades que ocorreram em sala de aula, seguidas de uma análise, à luz do paradigma do letramento literário. Assim, objetivou-se compreender como se deu o processo de leitura e escrita na turma do segundo ano, do ensino fundamental I. A observação focou na promoção de estratégias concretas e significativas utilizadas com um direcionamento maior do professor para o desenvolvimento gradativo e qualitativo da leitura literária.

4.1 CANTINHO DA LEITURA

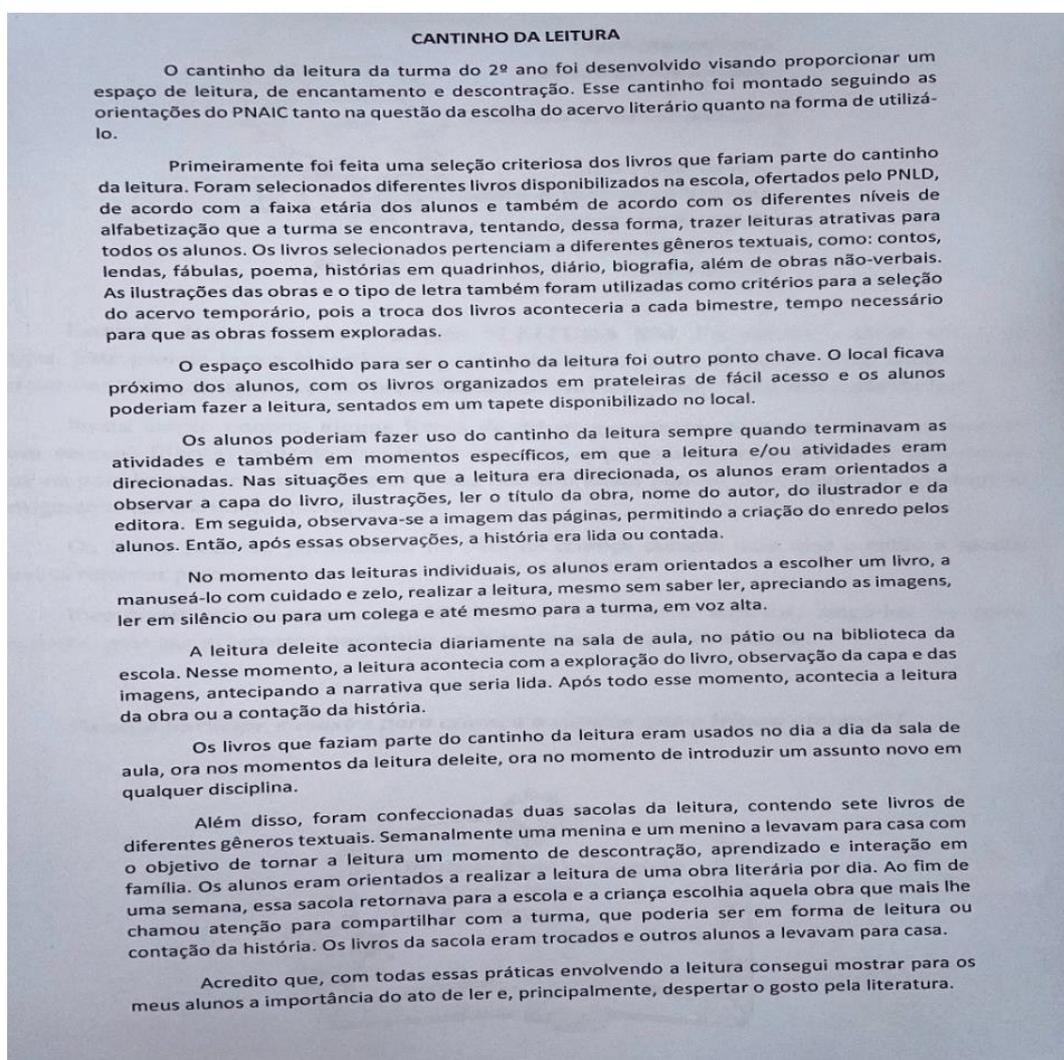
Conforme descrito no referencial teórico do Caderno de apresentação do PNAIC/2013, uma das ações do Programa consistiu na oferta de obras do acervo do PNLD - Alfabetização na Idade Certa, distribuídos em 2013/2014. Essa ação objetivava não apenas ofertar os livros, mas fomentar a organização dos espaços de leitura e favorecer a mediação da leitura literária. A organização do espaço destinado aos livros recebidos estava diretamente relacionada a seus usos, na medida em que a acessibilidade e a atratividade do local em que seriam alocados poderia ou não os aproximar dos alunos. Desse modo, o Cantinho da leitura era um espaço de organização que permitia a disposição e o acesso do acervo como suporte ao ensino da leitura e da escrita, no Ciclo de Alfabetização.

Segundo Cosson (2014b), na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras: por meio do contato direto do leitor com a obra; por um espaço de compartilhamento de leituras, no qual há circulação de textos; pela ampliação do repertório literário; e, por atividades sistematizadas e contínuas direcionadas à competência literária, cumprindo-se o papel da escola de formar o leitor

literário. A partir dessas premissas, analisou-se a organização do espaço do Cantinho da leitura como um dos aspectos que contribuiu para o letramento literário na sala de aula.

A professora conseguiu implementar esse espaço, como ponto de referência para atividades e discussões sobre a leitura literária, onde o grupo de alunos acabou por se orientar em um processo que não se limitou à recreação. Como demonstrado no relatório de atividades (FIGURA 4), construído como uma das formas de registro solicitadas pela orientadora de estudos⁴ para acompanhar o desenvolvimento do trabalho da professora.

FIGURA 4 – RELATÓRIO REALIZADO PELA PROFESSORA SOBRE O CANTINHO DA LEITURA EM SUA SALA DE AULA



FONTE: Acervo pessoal da professora entrevistada (2013).

⁴ Pessoa responsável por ministrar a formação para professores alfabetizadores no PNAIC/2013. Nesse caso, a pesquisadora era a responsável pela ministração do PNAIC/2013.

Lê-se, nesse relatório, o propósito da professora de que o Cantinho fosse um local organizado de forma cativante, com livros atraentes pelas suas ilustrações e textos, permanentemente acessível às crianças, com atividades diversificadas, com o propósito de despertar o gosto pela leitura.

O Cantinho de Leitura foi organizado com os livros do PNLD – Obras Complementares, com obras do seu acervo pessoal e também com os livros selecionados do acervo do PNAIC, que pertenciam a diferentes gêneros textuais, como: conto, lenda, fábula, poema, história em quadrinhos, diário, biografia, além de obras com textos não-verbais. Na avaliação da professora, esse acervo era de boa qualidade.

Pesquisadora - Você conhece as obras literárias disponibilizadas no acervo do PNAIC/2013? O que acha delas?

Professora alfabetizadora - Sim. As obras de literatura infantil do acervo enviado pelo Programa PNAIC eram muito ricas, e conseguem envolver os leitores com livros de títulos sugestivos, figuras coloridas, efetivando de tal modo o gosto pela leitura, contribuindo para o desenvolvimento da prática da leitura em sala de aula. (Entrevista com a professora, realizada em 17 de março de 2021).

Os livros foram expostos em pequena estante ao alcance dos estudantes, possibilitando a eles fazerem escolhas espontâneas das obras a serem lidas. Com um tapete colorido no chão e um local de fácil acesso, eles eram atraídos e estimulados a manusearem, espontaneamente, os materiais. Segundo a entrevistada, o modo como o espaço do Cantinho da leitura foi organizado permitiu um movimento constante dos alunos e a liberdade de escolha de sua leitura, tornando-se um espaço de acolhida do leitor e de bem-estar.

A professora relata que as obras de seu acervo pessoal tinham ilustrações variadas e era composto por diversos autores, conforme mencionou a professora em sua entrevista:

Pesquisadora - Pode descrever como era o acervo de literatura infantil em sua sala de aula?

Professora - Era bem diversificado, além da caixa do acervo do PNAIC tenho gibis, revista Ciências hoje, gosto muito de trabalhar com os livros de Cecília Meireles, Monteiro Lobato entre outros. (Entrevista com a professora, realizada em 17 de março de 2021).

As obras eram substituídas, bimestralmente, sendo esse um tempo considerado ideal para que o acervo fosse explorado.

A seguir, algumas fotos que revelam a organização do Cantinho da leitura realizado pela professora.

FIGURA 5 – CANTINHO DA LEITURA NA SALA DE AULA



FONTE: Acervo pessoal da professora entrevistada (2013).

Na FIGURA 5, nota-se que o espaço permitia que poucos alunos estivessem ali ao mesmo tempo. O Cantinho favorecia que, autonomamente, os alunos se dirigissem a ele para ler, ou escutar a leitura de um colega, principalmente, em horários em que já tivessem concluído uma atividade. As atividades com um número maior de alunos eram desenvolvidas próximas ao Cantinho da leitura, havia ocasiões em que eram direcionadas pela professora, quando os alunos escolhiam os livros de sua preferência para ler ou ser lido por ela; em outras, um aluno fazia o reconto, ou escutava a leitura de um colega, o que permitia aos alunos lerem os livros mesmo em horários em que alguns ainda estivessem concluindo suas atividades.

A literatura infantil é imprescindível dentro do contexto escolar, pois objetiva incentivar os alunos ao hábito da leitura, como também contribui no desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Para que esse processo aconteça e se tenha uma educação democrática, inclusiva, transformadora e libertadora, faz-se necessário o comprometimento da escola para formar leitores dentro da nossa sociedade. [...] Cabe destacar que a leitura deve estar constantemente na vida do indivíduo, despertando a curiosidade, promovendo a busca de novas descobertas, tornando a aprendizagem significativa como também agradável. (SOUZA; SILVA; ALMEIDA, 2018, p. 4).

Pode-se estimular a leitura por meio de variados gêneros textuais como fábulas, conto, poemas, poesias, crônicas e outros textos literários, para que o aluno expanda sua capacidade de entrar no mundo da leitura, refletir, interpretar, enfim, para que possa enxergar o mundo a sua volta de forma diferente.

A organização do Cantinho da leitura no ambiente da sala de aula impactou na organização pedagógica da professora, influenciou seu planejamento, proporcionou a interação dos alunos, sendo a autonomia construída na rotina, havendo participação dos alunos na preparação do espaço e das regras para sua utilização.

Essa relação próxima entre o aluno e o livro, ao alcance da mão em sala de aula, marca a relação com o espaço social e individual da leitura, como recurso capaz de formar leitores assíduos. Essa proximidade em sala de aula, local de contatos que confere maior liberdade de manuseio para os alunos e para o professor, motiva ambos a construir uma relação com o livro, visto que, conforme Zilberman (2012, p. 149),

A Literatura infantil pode ajudar o professor a alcançar um resultado melhor, colaborando para o sucesso do seu trabalho. Os livros para crianças despertam o gosto pela leitura, não têm propósito pedagógico e ainda divertem. Os alunos certamente apreciarão acompanhar nas obras, as aventuras de personagens parecidas com eles, ação que os levará a buscar mais livros, solidificando sua competência leitora. A primeira medida a ser tomada pelo professor é, portanto, colocar os livros ao alcance dos alunos em sala de aula.

Segundo o relato da professora, as leituras eram acompanhadas e o ambiente se compunha do espaço físico e das interações que se estabeleceram entre ela e seus alunos, objetivando promover um convite à leitura, a partir da premissa de que seus alunos se desenvolvessem em sua integralidade nas dimensões afetiva, social, física e psicológica. O diálogo entre alunos e professora sempre aconteciam de forma a respeitar os interesses dos discentes e ela relata ter orientado os alunos a novas leituras, sem impor textos, mas propondo obras de maneira motivadora. Como destaca Solé (1998, p. 172), “aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar componente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem.”.

A professora relata que a frequência dos alunos ao Cantinho da leitura se tornava cada dia indispensável para o incentivo da leitura em sala de aula, pois acreditava nesse espaço planejado para auxiliar, ampliar e fortalecer a formação leitora dos seus alunos. “A leitura autônoma, contínua e silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha é imprescindível para que o próprio texto ensine a ler.” (COLOMER, 2007, p. 125). Um espaço reservado com livros à disposição dos alunos auxilia na construção do processo da formação do leitor proficiente.

4.2 RODA DE LEITURA

Foi realizado pela professora a Roda de leitura, momento que foi sugerido nas orientações do PNAIC, os alunos eram organizados em círculo, logo no início da aula, para ouvirem, contarem histórias e desenvolverem diálogos, após uma obra lida, assim como demonstrado na atividade realizada no dia 7 de agosto de 2013 (FIGURA 6).

FIGURA 6 – RODA DE LEITURA



FONTE: Acervo pessoal da professora entrevistada (2013).

As Rodas de leitura aconteciam, semanalmente, na sala de aula, visando atender de forma dinâmica e ampliar a vivência cultural e social do aluno com o mundo em que ele estava inserto. Os alunos tinham a oportunidade de escutar e falar sobre as histórias que eram lidas, permitindo-lhes desenvolver suas dimensões afetiva, social, física e psicológica.

Após a seleção das obras literárias, que continha um repertório diversificado, a professora era, algumas vezes, a contadora ou leitora dessas histórias e demonstrava atenção à reação de seus ouvintes, sempre pronta a causar efeitos imediatos de riso, angústia, expectativa, mas também de contar ou ler histórias que levassem seus alunos a pensar. Aos poucos, a professora foi desenvolvendo,

naturalmente, uma reflexão sobre o repertório de seus alunos, modos de ler e gostos. Após a história lida ou contada, iniciavam-se conversas na Roda de leitura, sendo os alunos convidados a contar aquilo que haviam lido ou ouvido nas histórias. Tratava-se de um processo dinâmico, em que as expectativas dos alunos se confrontavam com os acontecimentos e formas narradas pela professora e, assim, criava-se um tempo de gratificações e frustrações, na medida em que aquilo que se esperava da história acontecia, ou não, conforme o previsto, atendendo ou não as expectativas dos alunos, porém, “Se surpreende e inova, acrescenta novas formas e situações ao já conhecido, ampliando, assim, o repertório do ouvinte.” (ISER, 1989, p. 165).

Partindo das experiências já adquiridas e respeitando seus costumes, contextos sociais e idades, nas Rodas de leitura ocorreriam trocas de opiniões, respeito nas interações, compartilhamentos, aceitação das diferenças e a convivência com seus pares. Cada história lida e compartilhada nesse espaço contribuiu para reflexão e aprendizado de vida em sociedade.

Observou-se que a Roda de leitura foi uma prática privilegiada, utilizada pela professora na construção do leitor. É de grande importância que a escola proporcione aos alunos o contato com uma grande diversidade de gêneros orais e escritos, abrangendo as várias esferas de circulação e, dessa forma, aumente seu repertório.

Essas práticas pedagógicas vão ao encontro do que Cosson (2014) define como Círculos de leitura, que promovem o hábito de ler, a formação do leitor e a leitura literária, assim, possui uma amplitude que vai além da escola. Também conclui que “ler não tem contraindicação, porque é o que nos faz humano.” (COSSON, 2014, p. 179). Com isso, o autor abre as portas para realçar, oportunamente, o uso dos Círculos de leitura concebidos como veículos para o letramento literário.

Cosson (2014, p. 139), ao discorrer sobre o conceito de círculo, diz que

[...] é uma prática privilegiada de grupos de leitores que se reconhecem como parte integrante de uma comunidade leitora específica. Assim, apresenta três pontos relevantes da leitura em grupo: 1º - o caráter social da interpretação dos textos e a apropriação e manipulação do repertório com um grau maior de consciência. 2º - a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas. 3º - os círculos de leitura possuem um caráter formativo.

Em se analisando o planejamento da professora, encontraram-se, como critério adotado para sua organização didática nas Rodas de leitura, atividades proporcionando aos alunos o contato com o maior número possível de gêneros

textuais, que satisfizessem as necessidades de comunicação oral e escrita de seus alunos.

Na prática de atividades de leitura desenvolvidas, ela costumava seguir algumas etapas semelhantes à sequência de leitura apresentada por Cosson (2014): motivação, introdução, leitura e interpretação.

Segundo o autor supracitado, no momento da motivação, o professor “prepara o leitor para receber o texto.” (COSSON, 2014, p. 56), apresenta algumas expectativas, deixa claro o assunto, despertando a curiosidade do leitor. Na etapa da motivação, a professora aproximava seus alunos das obras, por meio da entrega da Sacola de leitura, depois elaborava questões desafiadoras aos alunos, a fim de que eles se posicionassem com relação ao tema que leram nos livros que estavam nessa Sacola, ou que foram lidos pelos alunos, despertando sua curiosidade.

Na próxima etapa, denominada introdução, Cosson (2014, p. 58) afirma ser “o momento em que o professor apresenta o autor e a obra; mostra a capa do livro instigando o leitor a levantar hipóteses; o leitor apresenta informações importantes sobre o autor e a obra presente nos paratextos do livro.”, a professora relata que sempre procurava conversar com seus alunos de forma a aproximá-los das obras e dos autores que se encontravam na Sacola da leitura, provocando a curiosidade para a realização da leitura. Entregava a Sacola e deixava que os alunos manuseassem as obras antes de levá-las para leitura. Com isso, o manuseio da obra era importante para aguçar a construção de hipóteses sobre o texto literário, desenvolvendo, assim, as expectativas prévias dos alunos.

Após a motivação e a introdução, era apresentada a leitura em si, ou seja, a etapa essencial para o desenvolvimento de uma proposta em torno do letramento literário. O professor acompanha como está sendo realizada a leitura e quais os problemas que o aluno apresentou na hora da leitura, uma vez que “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir.” (COSSON, 2014, p. 62). Durante essa etapa, a professora relatou que sempre procurava conversar com seus alunos, sendo seus alunos apresentados aos autores e a obra. Para tanto, a professora, geralmente, lia uma breve biografia do autor aos alunos e, quando surgia dúvidas com a leitura ou em qualquer aspecto vocabular, ela procurava realizar interferências de forma a ajudá-los.

Finalmente, na sequência, a interpretação que “parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do

texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2014, p. 64). Nessa etapa da interpretação, era o momento em que, segundo a docente, seus alunos tinham a oportunidade de dialogar para demonstrar seu entendimento da história que leram durante a semana que ficaram com a Sacola da leitura e demonstrar seu entendimento quanto aos textos lidos. Nesse momento, os alunos tinham a oportunidade de demonstrarem o resultado de seu encontro com a obra. A professora relatou que mediava o processo de troca das interpretações que foram construídas pelos alunos, auxiliando-os no reconhecimento da importância da leitura, fazendo com que eles se aproximassem de textos que circulavam, socialmente, levando-os a ter sua experiência e percepção de mundo.

Salienta-se a preocupação da professora em trabalhar com diferentes gêneros textuais e procurar-se-á desvendar as possibilidades desse trabalho com a leitura literária, relatando-se as experiências desenvolvidas por ela na Roda de leitura. Em geral, a docente escolhia o texto para desenvolver suas atividades, que serão descritas a seguir.

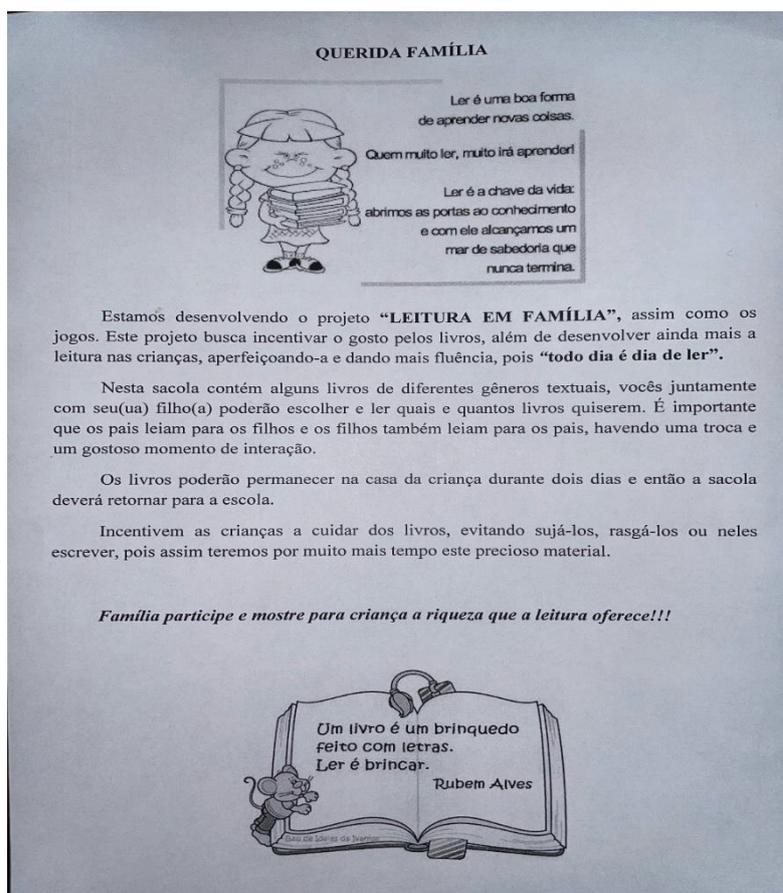
4.2.1 Experiência A: sacola de leitura

Com base nas descrições encontradas em seu planejamento, verificou-se que a professora confeccionou duas sacolas contendo sete livros, com diferentes gêneros textuais, a qual chamou de Sacola de leitura, objetivando o trabalho com a leitura, o diálogo e a troca de experiência.

Semanalmente os alunos a levavam para casa, com o objetivo de tornar a leitura um momento de descontração, aprendizado e interação em família. Os alunos eram orientados a realizar a leitura de uma obra literária por dia. Os livros da Sacola eram trocados e outros alunos a levavam para casa, de forma que a Sacola passasse pela mão de todos os alunos da turma. Ao fim de uma semana, essa Sacola retornava para a escola e o aluno escolhia aquela obra que mais lhe chamou atenção para compartilhar com a turma, que poderia ser em forma de leitura ou contação da história durante o momento da Roda de leitura.

A professora também enviou uma mensagem aos pais/responsáveis a respeito do trabalho em desenvolvimento, explicando e pedindo sua colaboração para o auxílio e incentivo dos filhos quanto à leitura (FIGURA 7).

FIGURA 7 – CONVITE POR MEIO DE TEXTO EXPLICATIVO



FONTE: Acervo pessoal da professora entrevistada (2013).

A alfabetização deve ser desenvolvida nos três primeiros anos, uma vez que os alunos se encontravam nesse processo de alfabetização, construindo sua identidade, conforme suas vivências. Desse modo, a atividade acima relatada, sobre a utilização das Sacolas de leitura, demonstrou responsabilidade e contribuição da docente, quanto à atuação na alfabetização e letramento de seus alunos e a necessidade de maior participação e envolvimento dos familiares nas atividades de leitura de seus filhos. Ter uma relação entre família e escola no trabalho educativo do aluno é de suma importância para o desenvolvimento infantil, pois traz maior segurança em relação às dificuldades encontradas no cotidiano escolar, desenvolvendo o gosto e o hábito pela leitura.

Na FIGURA 6 foi possível observar a organização dos alunos em semicírculo e, segundo a professora, dessa forma, podiam ouvir e contar um pouco sobre as obras que haviam lido da Sacola de leitura, durante aquela semana. Apresentavam o livro

lido, o nome do autor, ilustrador, e diziam se gostaram da escolha realizada e quais eram suas impressões.

A professora, ao solicitar que os alunos falassem sobre os livros que leram, manifestassem suas impressões sobre o texto e se recomendavam a leitura desse para os outros colegas, instigava os comentários dos colegas que não tiveram acesso ao texto lido, mas que, muito provavelmente, os estimula a buscarem o livro recomendado. “Falar sobre os livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura.” (COLOMER, 2007, p. 143).

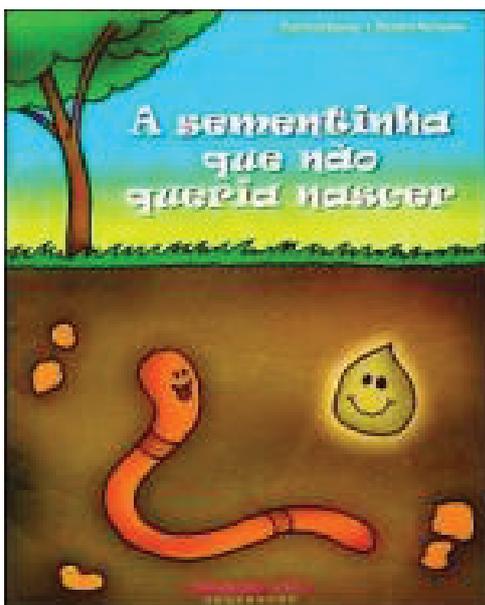
Há a preocupação da professora em realizar a mediação após a leitura dos alunos, levando-os a serem protagonistas nas discussões da leitura, pois no dia que entregavam sua Sacola de leitura, tinham a oportunidade de compartilhamento e era, nesse momento, que a professora organizava a atividade, contemplando as mesmas etapas sugeridas por Cosson (2014): motivação, introdução, leitura e interpretação.

Práticas de leitura compartilhadas contribuem para que “o aluno seja um leitor ativo, que constrói uma interpretação à medida que o lê.” (SOLÉ, 1998, p. 118). A professora, ao criar oportunidades para os alunos falarem sobre suas leituras, possibilitava a ocorrência de aprendizagem das estratégias de leitura, que são construídas individualmente, mas que podem ser compartilhadas com as experiências de cada leitor.

4.2.2 Experiência B: peça teatral

Destacamos o planejamento de 12 de junho de 2013, em que a proposta selecionada e analisada consistiu em uma atividade cultural desenvolvida pela professora durante a Roda de leitura. A proposta se deu com base no livro *A sementinha que não queria nascer* de Patrícia Kenney, ilustrado por Richard McFadden.

FIGURA 8 – CAPA DA OBRA UTILIZADA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA



FONTE: Autor, Kenney Patrícia (s/d)

Segundo a professora, a história abrange questões emocionais, como: tristeza, coragem, amizade, além da importância de uma plantinha, suas fases de crescimento e preservação do ambiente. Cabe ressaltar que a obra utilizada não fazia parte do acervo do PNLD nem do PNAIC, ela foi escolha pessoal da professora, que a encontrou na internet. Segundo ela, a escolha desta obra ocorreu porque propiciava a realização de uma peça teatral, abordando a questão do nascer, do ressurgir, do enfrentar os obstáculos que a vida nos traz.

Por ser a escola um ambiente de maior convivência com textos e livros literários, e entendendo que a leitura do texto literário dentro do espaço escolar pode contribuir para a formação de um leitor crítico, capaz de compartilhar e discutir ideias usando argumentações sólidas e coerentes, um dos fatores mais relevantes para que se alcance êxito, nesse processo, é o da seleção das obras literárias. Nesse sentido, vendo a literatura como um meio de, por meio do prazer e do estranhamento, humanizar-se e se fazer ressignificar experiências, é que se reforça a importância da seleção adequada das obras para a formação do leitor literário.

Foi possível verificar que a professora tinha um acervo disponível do PNAIC de obras literárias interessantes, significativas, que se constituíam em textos com qualidade literária, criatividade, riqueza e sedução e, principalmente, preocupação com os sujeitos, oferecendo possibilidade de leitura que instigava e provocava o leitor.

Essas obras estavam a sua disposição, porém, ela optou por uma obra que estava fora deste acervo e era paradidática.

A questão que se coloca, com relação a obra escolhida, é de que modo essa contribuiu para formação dos leitores, uma vez que a obra apresentava carência da dimensão fundamental da literatura infantil, visando, meramente, a aprendizagem de um conteúdo.

Como nos adverte Zilberman (2003, p. 26),

[...] é necessário que o valor, por excelência, a guiar a seleção se relacione à qualidade estética. Segundo a mencionada autora, somente o enfoque estético garante a realização literariamente válida da literatura infantil como arte, distanciando-se de sua origem comprometida com a pedagogia, com a doutrinação. Assegurando a dimensão artística da obra infantil, pode-se garantir ao leitor que a literatura realize sua função formadora por meio do contato com os sentidos múltiplos que o texto pode suscitar, o que fica limitado quando o que prevalecem são as intenções ideológicas, doutrinárias e pedagógicas.

O professor pode fazer uso, para colaborar com seu processo de seleção, de obras literárias. Os profissionais que trabalham com literatura na educação infantil precisam, inicialmente, deleitar-se enquanto leitores, para, a posteriori, compartilhar suas vivências com os alunos, ou seja, ler primeiro as obras como leitor comum, deixando-se levar, espontaneamente, pelo texto, sem pensar ainda em sua utilização em sala de aula. “Em seguida, virá a leitura analítica, reflexiva, avaliativa.” (FARIA, 2016, p. 14), num movimento consciente e responsivo de escolhas que incluam obras literárias de qualidade. Gregorin Filho (2009) afirma que, na avaliação, para se inserir uma obra literária em sala de aula, o professor deve atentar-se aos seguintes aspectos: a possibilidade de discussão de temas relevantes ao universo interno e externo do pequeno leitor; a literalidade presente no texto; e, a adequação da linguagem verbal com as ilustrações. Na escolha desses livros, conclui esse autor, deve ser levada em consideração sua importância como agente de transformação da realidade social além de analisar se eles são condizentes com valores de liberdade e tolerância às diferenças e, ainda, que a escolha desses livros deve contribuir para a formação do leitor literário, pois esse é seu objetivo maior (GREGORIN FILHO, 2009).

Um fator determinante no momento da escolha dos livros literários nas escolas é o da concepção de literatura assumida pelos docentes. A hipótese é a de que uma formação que não privilegia os estudos literários, e sim apenas o vínculo

conteudístico, no processo de seleção, busca muito mais o livro adequado à temática em estudo do que a qualidade estética, tão essencial a uma experiência literária.

Cabe expor que, em pesquisa de Brustulin (2017) sobre o acervo enviado às escolas, essa autora identificou obras literárias que permitiam trazer o aluno à leitura com um olhar para suas vivências, sua visão de mundo e para a imaginação, ações esperadas na leitura literária. Nesses textos havia predominância de textos narrativos que, possivelmente, proporcionariam aos alunos vivências com os mais diversos gêneros literários, como, poesia, literatura dramática, narrativas orais/populares e toda a multiplicidade de significações que a literatura poderia favorecer. Porém, ao analisar o acervo PNLD – Obras Complementares enviadas pelo PNAIC às escolas, a pesquisa também detecta a prevalência neste acervo das características instrucionais, conteudistas, didatizantes e de cunho moral, em detrimento das obras literárias.

Como nos alerta Cademartori (1987, p. 18), “nem tudo que circula como livro destinado à criança é, de fato, literatura infantil. Há, no mercado, muita gratuidade e produções que não vão além do lugar comum estético e ideológico.”

Azevedo, R. (1999, p. 2) também refletiu sobre o assunto, buscando definir critérios que diferenciasssem os livros de literatura infantil, propriamente dita, de outros voltados ao público infantil, que utilizam o objeto livro como suporte, sendo, essencialmente, utilitários:

Os livros paradidáticos: também essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação. Em geral, abordam assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular, de forma a complementar aos livros didáticos. [...] É importante lembrar que o grupo dos paradidáticos pode apresentar diferentes graus de didatismo. Fazem parte do mesmo conjunto obras praticamente equivalentes ao livro didático e outras onde a ficção se destaca. (AZEVEDO, R., 1999, p. 2).

Ou seja, esses são textos produzidos com objetivo específico de ensinar conteúdo ao leitor. Os textos utilitários, quando se prestam a ser conduzidos à transmissão de um conteúdo, perdem sua plurissignificação, típica das obras literárias.

Em outras palavras, mesmo lançando mão da ficção e da linguagem poética, os livros paradidáticos têm sempre e sempre o intuito final de passar algum tipo de lição ou informação objetiva e esclarecedora. Como nos didáticos, ao terminar de ler uma obra paradidática, todos os leitores devem ter chegado à uma mesma e única conclusão. (AZEVEDO, R., 1999, p. 2-3).

Observamos na prática proposta pela professora, que ela não realizou a escolha de nenhuma das obras ofertadas no acervo do PNAIC. Essa atitude coaduna-se à reflexão de que, ela não se encontrava preparada para fazer uma seleção adequada de um texto literário que, de fato, contribuísse para a formação do leitor literário, pois um livro paradidático não tem esse potencial. A produção de sentido durante as atividades de leitura depende, em grande parte, do material escolhido para isso.

Pensar em critérios para alguma ação pressupõe ter minimamente discernimento, conhecimento do objeto que se vai escolher. Trata-se, portanto, de uma operação que envolve convivência com textos literários, conhecimento mínimo do horizonte de expectativa do leitor, um acervo a que se possa consultar e, evidentemente, objetivos claros relativos à formação que se deseja empreender. No caso da seleção de obras literárias, por certo a experiência leitora se torna central. Só podemos de fato selecionar adequadamente se conhecermos diferentes obras. (AZEVEDO, S., 2018, p. 49).

O ideal é que o professor, ao selecionar as obras literárias, opte por aquelas apropriadas a auxiliar os alunos a progredir e ter maior contato com os textos literários, para que possam conhecê-los melhor, passando, assim, a se interessar cada vez mais pelo desconhecido. Para o desenvolvimento da compreensão leitora, sugere-se que o professor faça a escolha de obras literárias e proporcione diferentes experiências com os textos, isso significa familiarizar os alunos com diversos gêneros textuais que circulam na sociedade e fazem parte da história de leitura.

Portanto, é necessário que o professor analise as obras que seleciona e que se prestam à educação literária, pois dessa forma os discentes serão estimulados a participar ativamente da prática leitora, auxiliando no desenvolvimento do prazer da leitura e da competência leitora que se constroem por meio da leitura dos livros.

Para se ensinar a ler, é preciso selecionar os textos a serem lidos, considerando os interesses infantis e a necessidade de ampliação cultural das crianças, nesse sentido, o caderno do PNAIC indica quatro dimensões para o ensino de leitura:

- 1) ler para atender a diferentes finalidades e refletir sobre o contexto em que o texto a ser lido foi produzido;
- 2) estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura;
- 3) explorar os recursos linguísticos dos textos;

4) refletir acerca das temáticas dos textos. (BRASIL, 2015, p. 32).

Quando se trata de finalidades, é preciso considerar o objetivo que se deseja atingir com a leitura dos textos, ler pelo simples ato de ler, para treinar a leitura oral ou para responder questões do texto parecem ser atividades precisas do dia a dia escolar, porém, se faz necessário planejar também atividades que corroborem a interação entre o leitor, o autor e o texto. A leitura só terá sentido se o professor demonstrar aos alunos sua importância como prática social.

Trata-se, portanto, de uma operação que envolve convivência com textos literários, conhecimento mínimo do horizonte de expectativa do leitor, um acervo a que se possa consultar e objetivos claros relativos à formação que se deseja empreender. No caso da seleção de obras literárias, a experiência leitora se torna central, pois só é possível selecionar adequadamente se se conhece diferentes obras.

Além da escolha da obra literária, é preciso investir em atividades planejadas, que socializem maneiras de ler e que também ensinem formas de lidar com o livro literário, a fim de que os alunos construam sua autonomia em relação à leitura.

Nesse sentido, após a seleção da obra, *A Sementinha que não queria nascer*, a professora planejou as atividades que realizaria com seus alunos. Segundo seu relato, ela leu a história, de forma dramatizada, tentando transmitir as emoções e sensações. Enquanto os alunos acompanhavam a leitura, ela perguntava o significado de algumas palavras, procurando complementar com suas explicações, quando surgia dúvidas. Dessa forma, acrescentava novas palavras ao vocabulário de seus alunos. Após a realização da leitura, a professora permitiu que os alunos manuseassem o livro, olhando suas imagens e partiu para o diálogo, realizando alguns questionamentos, por exemplo: de quais passagens mais gostaram durante a leitura do livro; se haviam entendido toda a narrativa, ou enfrentado dificuldade de compreensão em algum trecho; e, se eles imaginavam que o final da história seria o que aconteceu. Depois de ter realizado todo o trabalho com a leitura, propôs aos alunos uma peça teatral e eles se entusiasmaram com o desafio. Para sua realização, seria necessário seguir alguns passos: transformar o texto narrativo em texto teatral; revisar a leitura do texto teatral final; realizar o procedimento da distribuição dos papéis; fazer as anotações necessárias para cada função dos alunos na apresentação; e, sanar as possíveis dúvidas. A professora marcou uma data da apresentação da peça teatral. Realizaram algumas leituras do texto, alguns ensaios

e, durante esse processo, ela sempre mediou o diálogo. Os ensaios ocorreram durante as aulas e a apresentação na própria sala de aula. A professora relata ter criado alguns acessórios e vestimentas com material de baixo custo, porém, tudo ficou bem bonito. Por fim, realizou o ensaio geral, com todos os elementos e recursos da peça. Os alunos ajudaram na confecção de cenários e contribuíram, seja de forma direta ou indireta, com o figurino.

FIGURA 9 – APRESENTAÇÃO DO TEATRO



FONTE: Acervo pessoal da professora entrevistada (2013).

A atividade proporcionou aos alunos desenvolverem diferentes estratégias discursivas para compreender o texto, principalmente, de forma oral. A professora realizou interferências quando necessário, com o objetivo de que os alunos refletissem de modo crítico sobre o texto lido. Segundo a professora, o momento de leitura, de diálogo mediado e os ensaios em sala de aula foram cruciais para aguçar a curiosidade dos alunos. Essa estratégia de leitura em voz alta e do diálogo mediado são formas de exercitar o trabalho em grupo e expor os sentimentos e pensamentos dos alunos, apresentado como propostas de ressignificação da práxis docente do ensino de leitura, na perspectiva do letramento literário.

Nesse sentido, as ações de leitura mediadas pela professora demonstram ter proporcionado uma aprendizagem significativa aos alunos, pois, como nos afirma Solé (1998) em sua teoria sobre as estratégias de leitura, para que haja aprendizagem é necessário que o indivíduo possa fazer uma representação do assunto proposto como objeto de aprendizagem. Sendo assim, o leitor deverá atribuir significado ao elemento estudado, relacionando aquilo que já era conhecido sobre o objeto que irá aprender.

Por isso, o significado de um texto está vinculado à aprendizagem significativa, que ocorre quando se estabelecem relações entre os conceitos e os conhecimentos e experiências já presentes no mediado. A aprendizagem é significativa, portanto, quando a nova informação se relaciona com as informações já existentes. A estratégia de discussão em torno do texto literário convoca os alunos a desenvolver interpretações, argumentações, imaginação e divergência, uma vez que dialoga com ele, de forma aberta e provocativa.

O fundamental é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para os alunos e corresponda a uma finalidade que eles possam compreender. Embora o texto escolhido pela professora não tenha sido um texto do acervo do PNLD nem do acervo do PNAIC, a organização da atividade, com leitura desse texto narrativo em voz alta desenvolvida pela professora, permitiu que seus alunos desenvolvessem um trabalho de reflexão, de domínio da expressão oral, de interpretação e de relação com as informações que já possuíam e de imaginação, estimulando, assim, o processo de ensino e de aprendizagem. Segundo o relato da professora, aconteceu um momento de interação discursiva, isto é, relações que se realizaram, por meio do discurso, com os pares e com a professora, que foi a mediadora do processo. Os alunos compartilharam impressões e sensações, lançaram questionamentos e responderam a perguntas que permitiram avanços na compreensão do texto e na apreciação do literário. Além disso, a professora propôs transformar o gênero narrativo em peça teatral, favorecendo e fomentando a leitura em voz alta, implicando também o uso do corpo.

O planejamento da professora junto a sua mediação demonstrou ter ultrapassado a mera decodificação e incorporado as potencialidades da leitura no contexto social, proporcionando uma efetiva leitura do texto de forma prazerosa e eficiente. Ou seja, segundo o relato da professora, seus alunos reconheceram a finalidade da obra lida, anteciparam sentidos, ativaram conhecimentos prévios, estabeleceram relações lógicas entre partes de textos, relacionaram partes verbais e não-verbais, construindo sentidos.

A partir do momento em que o texto passa a ter sentido para os alunos, com suas interpretações por meio de atividades de fruição ou de análise crítica e seu uso no cotidiano em atividades relacionadas à alfabetização, acredita-se que, em maior ou menor grau, as competências necessárias para a leitura são desenvolvidas. Acredita-se que é responsabilidade da escola e do professor proporcionar esses

momentos de exploração do texto literário, garantindo, também, a experiência pessoal do leitor com esse texto.

A professora conseguiu trabalhar aspectos distintos relacionados ao gênero peça teatral: leitura dramática, estrutura do texto e sua função social, além de utilizar estratégias metodológicas que auxiliaram o estímulo prazeroso de seus alunos e possibilitou a promoção de um momento privilegiado para o letramento. Para sistematizar o trabalho, explicou alguns conceitos sobre os elementos teatrais, tais como, personagens, cenários, figurinos e sonoplastia. O trabalho com os diferentes gêneros textuais, como a peça teatral, permite que a leitura se torne rica, dinâmica e interessante, pois cada gênero tem características que os distinguem uns dos outros, tem uma estrutura que lhe é peculiar, é produzido com base em diferentes funções e intenções, formas de ver, compreender e representar a realidade. Sendo assim, cada gênero auxilia na construção e no desenvolvimento de estruturas cognitivas diferentes, no que diz respeito à leitura e à escrita.

Verificou-se que a professora teve a consciência da dimensão do que significava o fato de colocar os alunos em contato com os diferentes gêneros textuais, revelando o quão eficiente podia se tornar um ensino que privilegiasse o trabalho com os gêneros textuais para garantir a autonomia do aluno no mundo letrado, pois quanto maior o trabalho com os diferentes gêneros, maior é a possibilidade de formar cidadãos aptos para ler, compreender e produzir diferentes textos. Tal processo se faz proporcionando ao aluno condições de aprendizagem, em que possa expressar seus pensamentos, crenças e fundamentos culturais.

Nesse sentido, a professora relata ter conversado com os alunos sobre os procedimentos e o comportamento que esses deveriam ter durante todo o tempo da atividade e demonstrava que estava ali, auxiliando-os nas interações, mais do que como professora, uma mediadora tanto entre a história e os alunos, quanto das etapas a serem cumpridas no momento da organização da peça teatral.

Mesmo que o funcionamento da dinâmica com peças teatrais fosse diferente do cotidiano habitual de seus alunos, a professora conseguiu aproximá-los do texto narrativo por meio da peça teatral, do jogo dramático, pois essa dinâmica proporcionou ampliar o campo criativo, imaginário e aprimorar as interações pessoais e sociais de seus alunos. Isso possibilitou a vivência da liberdade e da expressividade e, acima de tudo, desenvolver momentos de contato com a leitura, uma vez que,

trabalhar com o gênero peça teatral, possibilita a apropriação da literatura como construtora de sentidos, associada ao prazer.

A dramatização, de acordo com Cosson (2014), está presente na prática de leitura denominada memória, por ser uma prática que exige dos alunos não só a leitura, mas disciplina, concentração e autoexpressão, além da participação, interação, comentário e análise do texto, haja vista que todas resultam de uma leitura literária construtora de sentidos. Essa importância se dá em virtude da aproximação do aluno com a arte em suas diversas formas.

Ao incentivar os alunos a desenvolverem uma leitura literária por meio da peça teatral, a professora atingiu alguns objetivos, tais como: a leitura em linguagens diversificadas; a ampliação das relações interpessoais; o desenvolvimento de atitudes de participação e cooperação; o recontar da narrativa ouvida; o planejamento coletivo do roteiro de encenação, definindo contextos, personagens e estrutura, contribuindo para o desenvolvimento do ato leitor. Sendo assim, ela proporcionou uma experiência singular para seus alunos (atores), valorizando e consolidando uma comunidade de leitores.

Cosson (2014, p. 110) reafirma o benefício pedagógicos ao utilizar dramatização como prática de leitura para alcançar o letramento literário, ressaltando o aspecto processual desse tipo peculiar de leitura, ao afirmar que “a dramatização enquanto prática de leitura requer a integração de várias linguagens artísticas e vem daí sua importância para a formação do leitor.” Nesse sentido, considera-se que a leitura e a produção textual adquirem outro significado para o aluno, uma vez que ele se coloca, efetivamente, na posição de protagonista. Fica muito mais fácil para ele enxergar-se como parte de uma situação comunicativa, já que ela é real e tem relevância social, tornando o trabalho com a escrita mais produtivo. E isso, não somente porque o professor diz que é importante, mas porque, por meio do desenvolvimento de sua competência, ele faz parte dela, refletindo em uma maior compreensão de seu papel enquanto produtor de um texto.

Durante a encenação, a força do texto encontra espaço, voz e corpo, ou seja, todo universo imaginário narrado no livro ganha vida e tanto os atores quanto o público podem fazer parte dele, pois

[...] junto com a recitação vêm os gestos, a música, o jogo das luzes, as cores e as formas do figurino e do cenário, demandando que a palavra escrita no papel seja traduzida para uma experiência tridimensional. É essa tradução

que consiste na interpretação do texto, na leitura literária. (COSSON, 2019, p. 110).

Segundo relato da professora, o processo de criação desse espetáculo foi muito rico, principalmente pela criatividade e esforço empenhados pelos alunos, bem como pelas relações estabelecidas. Observou-se que, desde o início, a professora teve clareza sobre a organização de sua prática, voltada aos estudos adquiridos na formação do PNAIC/2013 e também sobre os objetivos ligados ao trabalho com os gêneros textuais, pois as atividades pedagógicas que permearam sua sala de aula envolveram trabalhos diversificados, no que tange ao desenvolvimento de atividades relacionadas aos gêneros textuais. A docente relatou que seu trabalho buscou mostrar a importância de ferramentas, como as peças teatrais, para cooperar como instrumento didático na formação de seus alunos enquanto leitores.

Conhecer as diferentes práticas de leitura demonstra que “a leitura literária não tem apenas um caminho e que o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras. Do mesmo modo, esse diálogo pode ser efetivado por meio de várias atividades.” (COSSON, 2014, p. 97). Quando o professor se propõe a pensar diferentes possibilidades para despertar o hábito e o interesse pela leitura, o aluno se encontra e deixa de resistir ao ato de ler. Assim, o discente se envolve com a proposta, como demonstrado na apresentada pela professora e corresponde, positivamente, ao realizar a atividade. O aluno retribui de forma incondicional, sendo participativo, interessado e, naturalmente, buscando ampliar ainda mais seus conhecimentos. A efetivação do letramento literário acontece quando são oferecidas essas atividades sistematizadas, contínuas e direcionadas.

Nessa interação, a professora demonstrou, como princípio didático, permitir aos alunos envolverem-se e se reconhecerem de modo efetivo no processo de ensino, permitindo que vivenciassem uma experiência diferenciada, por meio da peça teatral, além de ter explorado os conhecimentos prévios dos alunos, por meio de conversa e discussão coletiva do texto. Os alunos trabalharam no processo de consolidação das capacidades de acionar conhecimentos prévios, inferir, participar de situações de leitura, da escuta do texto lido pela professora em voz alta, ao mesmo tempo em que também consolidaram o aprendizado de reconhecimento dos assuntos do texto, abrangendo questões emocionais, como tristeza, coragem e amizade.

Tendo em vista a apresentação realizada, que trouxe uma proposta de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental a partir do uso do gênero textual peça teatral, acredita-se que não há possibilidade de produzir um texto pertencente a esse gênero sem que haja interação, portanto, a proposta apresentada pela professora ofereceu aos alunos uma situação real de troca de informações e a oportunidade de vivenciarem um momento de prática, experimentando a construção e comunicação de um texto.

Evidenciou-se, ao longo do desenvolvimento das atividades desenvolvidas pelos alunos, que eles tiveram experiência de forma autônoma na realização de atividades que envolveram a leitura, a escrita e a produção textual. Tanto a leitura quanto a escrita podem promover a aquisição de diferentes conhecimentos e gerar novos pontos de vista, para que o aluno, nessa troca de experiências, utilize suas habilidades de leituras como instrumento de participação, renovação cultural e geração de novos conhecimentos.

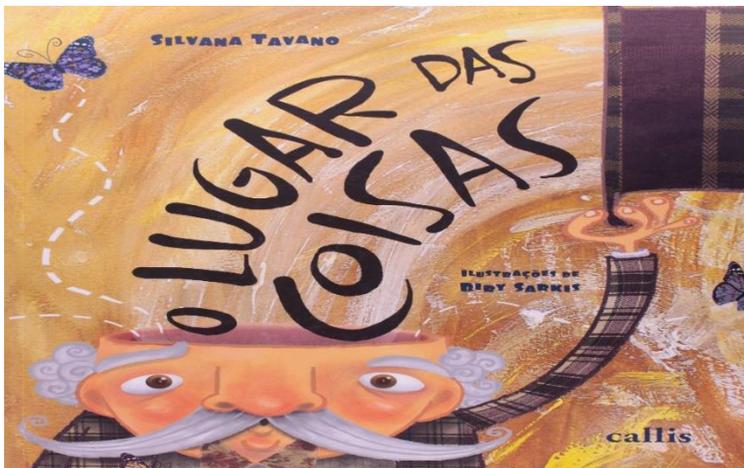
Esses momentos foram propostos em etapas. Primeiramente, foram desenvolvidos momentos de leitura e de leitura em voz alta pela professora na Roda de conversa. Depois, com as atividades de leitura, no momento da transcrição da narração e dos ensaios. Já na experiência que se refere à produção textual escrita, os alunos puderam refletir sobre a obra lida e externalizar sua interpretação. No terceiro momento, o da dramatização, experimentaram os efeitos da performance para recepção do texto teatral. Em síntese, como ensina Cosson (2012), é possível misturar a leitura e a interpretação, de acordo com os objetivos do letramento literário. Em todos os momentos, houve a interpretação e a ampliação dos sentidos construídos individualmente, por meio do compartilhamento das interpretações dos alunos.

4.2.3 Experiência C: gênero textual poema 1

Em 7 de novembro de 2013, a professora relata ter trabalhado com o livro *O lugar das coisas*, de Silvana Tavano (autora) e Biry Sarkis (ilustrador), que faz parte do acervo de obras complementares do PNAIC (período 2013 a 2015). O livro faz uma série de constatações bem-humoradas a respeito dos lugares das coisas. As cenas, que são apresentadas, nas ilustrações, avivam a imaginação, fazem brincadeiras com a sonoridade das palavras e estimulam a poesia, desenvolvendo, destacando a

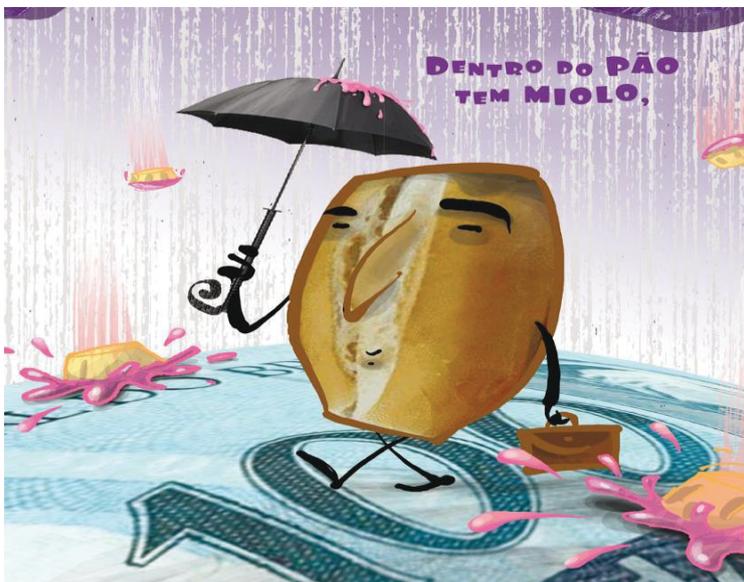
linguagem oral, a escrita e a corporal, assim como demonstrado nas imagens de algumas páginas do livro (FIGURAS 10 a 13).

FIGURA 10 – IMAGEM DA CAPA DO LIVRO O LUGAR DAS COISAS



FONTE: TAVANO (2011).

FIGURA 11 – IMAGENS DE ALGUMAS PÁGINAS DO LIVRO (1)



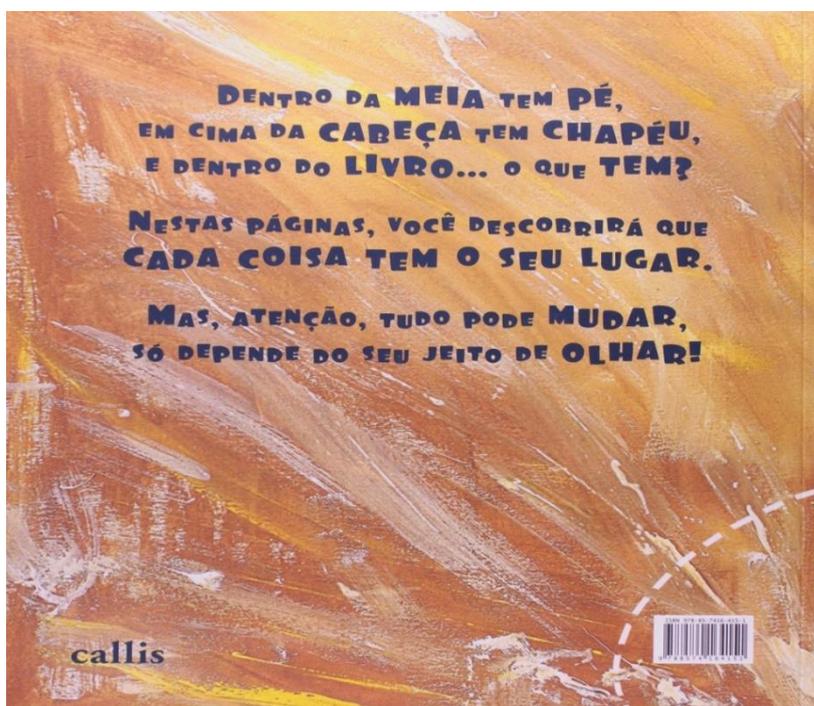
FONTE: TAVANO (2011).

FIGURA 12 – IMAGENS DE ALGUMAS PÁGINAS DO LIVRO (2)



FONTE: TAVANO (2011).

FIGURA 13 – IMAGENS DE ALGUMAS PÁGINAS DO LIVRO (3)



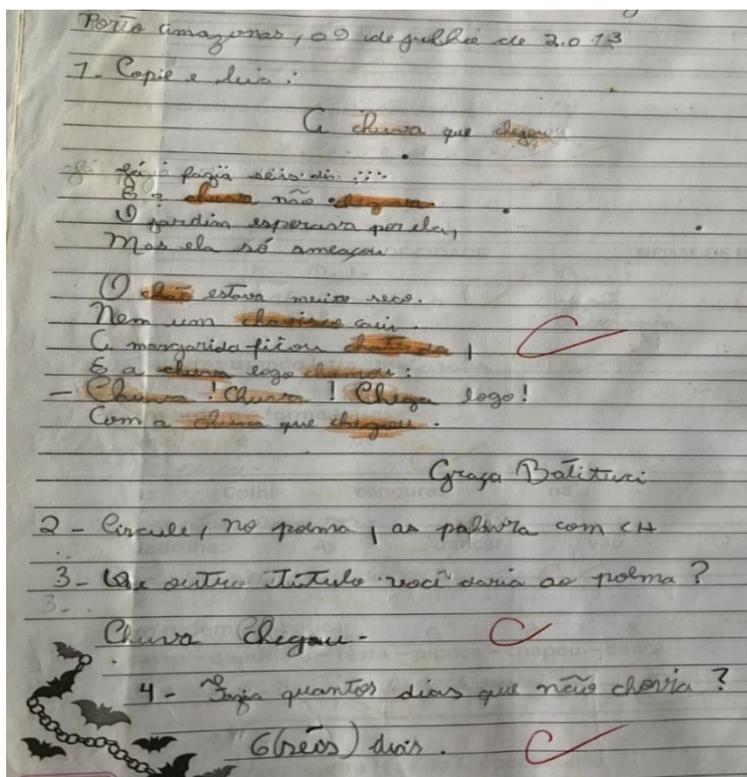
FONTE: TAVANO (2011).

Em se analisando o relatório da professora, observou-se que, depois de a turma organizada na Roda de leitura, como já era costume, registrou-se o título no quadro e fez-se toda uma exploração antes da leitura: a docente chamou a atenção

para a capa, o título, o nome da autora e um pouco de sua biografia; localizou o nome da ilustradora na capa e questionou os alunos sobre qual era a função do ilustrador no livro. A professora buscou despertar o interesse dos alunos para a leitura e as questões que eram tratadas no livro, também apresentou as imagens presentes na obra. Em seguida, seus alunos escreveram o título da obra no caderno. A professora relata que uma aluna, que ainda se encontrava com dificuldade na escrita, foi auxiliada para escrever, utilizando-se do alfabeto móvel.

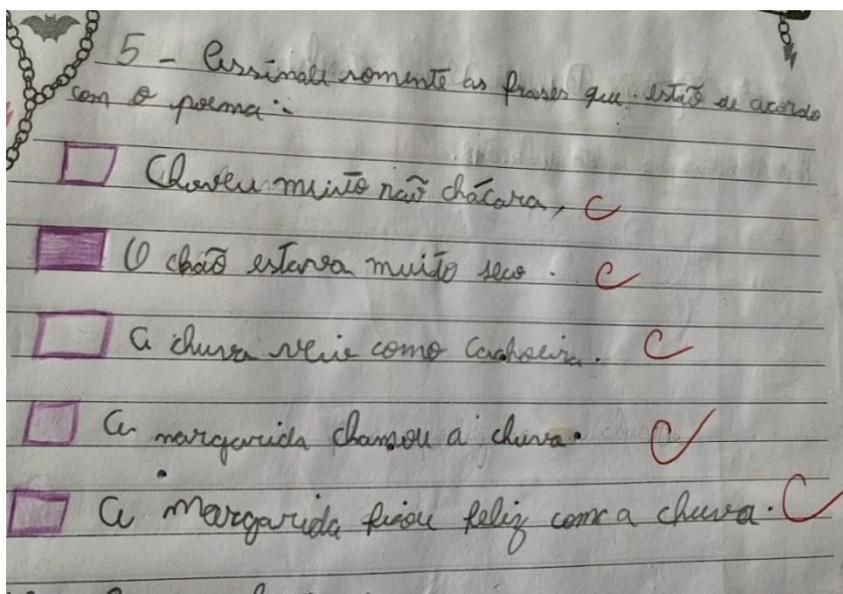
Num segundo momento, a professora deu início à leitura em voz alta, e relatou que alguns alunos deram sua opinião, dizendo ser uma música; outros, versinhos. Depois das questões que já estavam previstas pela docente, e foram aproveitadas como oportunidades de ampliação do letramento, ela deu prosseguimento à atividade, motivando os alunos a fazerem conexões com outros textos que já haviam lido anteriormente. Alguns lembram ter estudado e lido alguns versos e poemas e ter realizado atividades com rimas. A professora relata que, inclusive, citaram o nome do poema, *a Chuva que chegou*, de Graça Batituci, que haviam aprendido, anteriormente, em uma aula ministrada por ela, como demonstrado no caderno do aluno A (FIGURAS 14 a 16).

FIGURA 14 – ATIVIDADE REALIZADA PELA PROFESSORA SOBRE O GÊNERO TEXTUAL POEMA



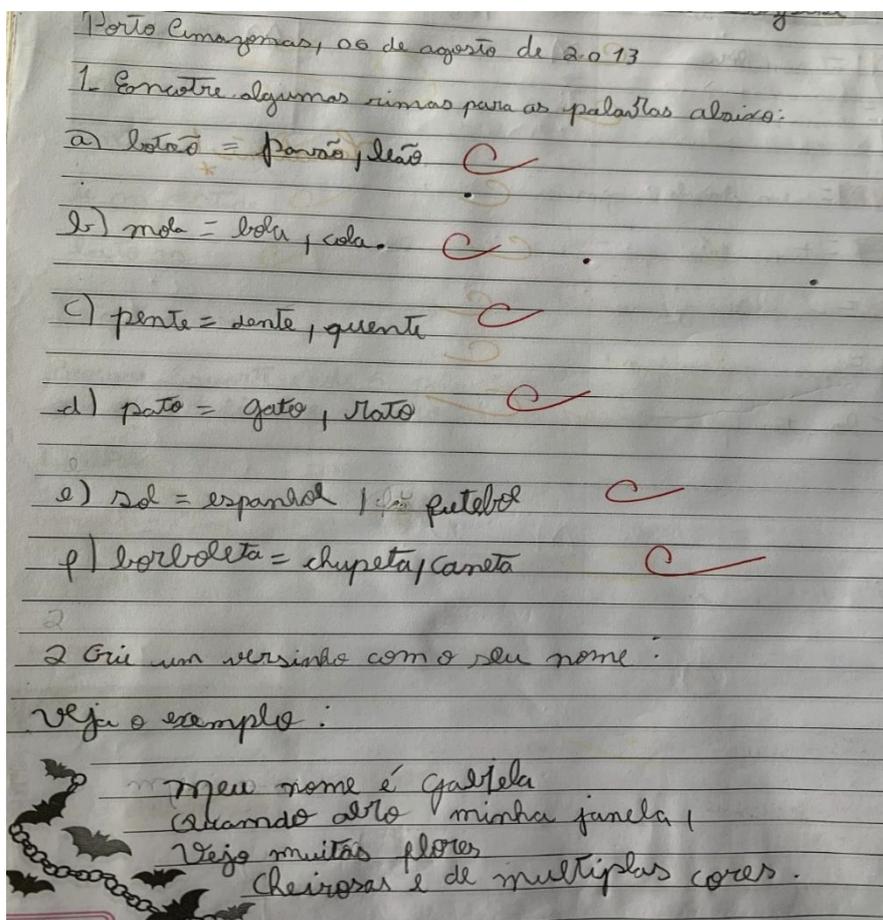
FONTE: Caderno do aluno A (2013).

FIGURA 15 – ATIVIDADE REALIZADA PELA PROFESSORA SOBRE O GÊNERO TEXTUAL POEMA



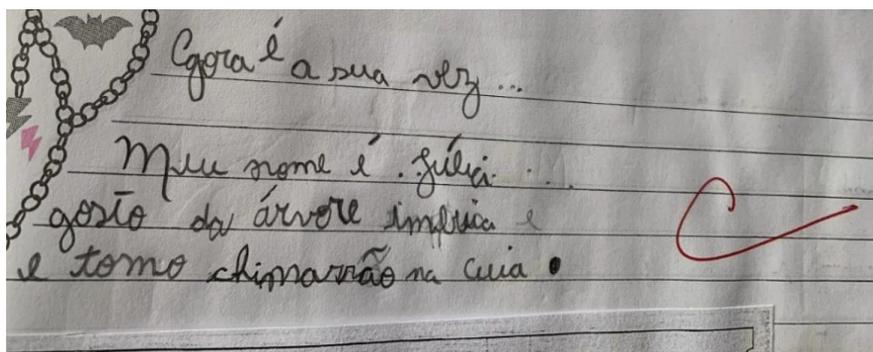
FONTE: Caderno do aluno A (2013).

FIGURA 16 – ATIVIDADE REALIZADA PELA PROFESSORA COM RIMAS



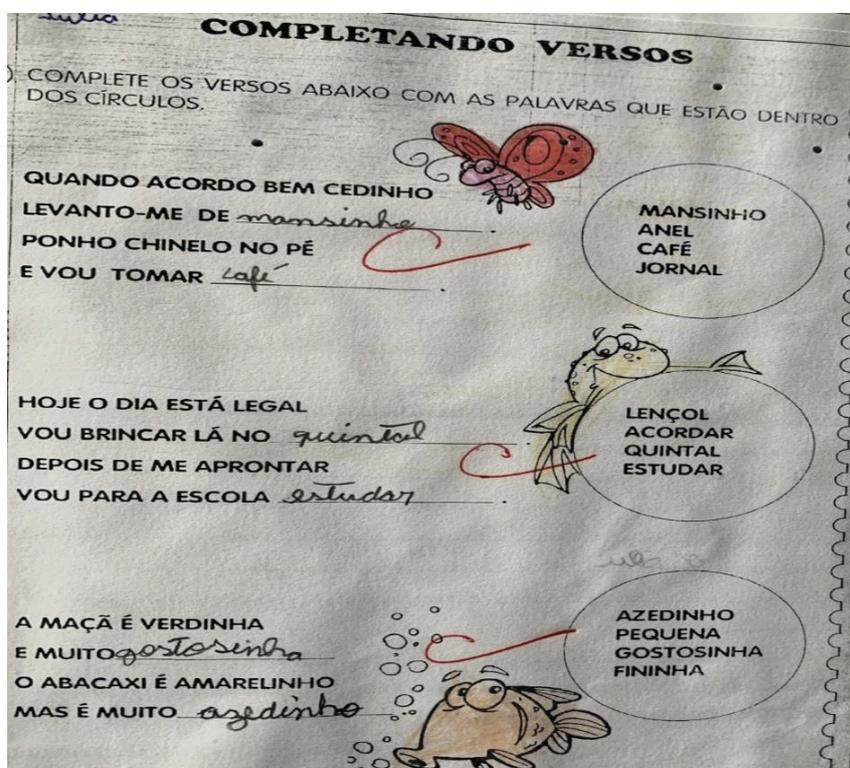
FONTE: Caderno do aluno A (2013).

FIGURA 17 – ATIVIDADE REALIZADA PELA PROFESSORA COM RIMAS



FONTE: Caderno do aluno A (2013).

FIGURA 18 – ATIVIDADE REALIZADA PELA PROFESSORA SOBRE O GÊNERO TEXTUAL POEMA



FONTE: Caderno do aluno A (2013)

Após um diálogo introdutório, a professora pediu que os alunos realizassem rimas com algumas palavras e prosseguiu com uma proposta de produção textual de um versinho com o próprio nome (FIGURA 15).

Dando continuidade às etapas da proposta pedagógica, a docente relata ter realizado uma brincadeira, chamada “O Mestre mandou”, em que se procurou desenvolver diferentes habilidades, entre elas: concentração, oralidade, cumprimento de tarefas, coordenação motora, atenção, lateralidade e linguagem corporal dos alunos. Explorou, também, as noções de dentro e fora, no meio, em cima,

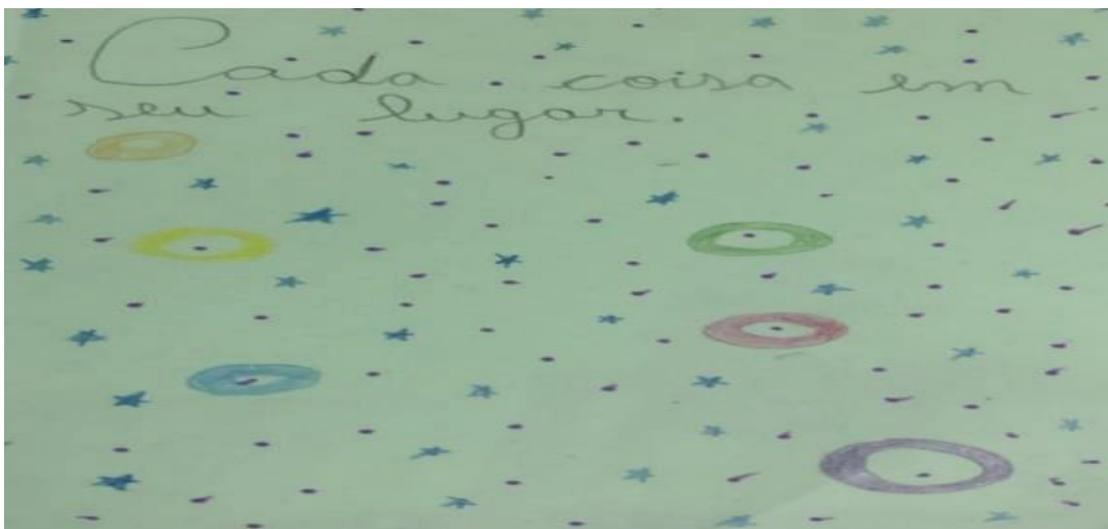
embaixo, utilizando o corpo e objetos, articulando a brincadeira à obra lida, visto que essa falava do lugar onde cada coisa ficava. A brincadeira realizou-se da seguinte maneira: um dos alunos participantes era escolhido como o mestre e ficava em frente aos outros, no caso, os demais jogadores. O aluno que era chamado de mestre dava as ordens e todos os seguidores obedeciam. Todas as ordens vinham precedidas da expressão “O mestre mandou”, aquelas que não apresentavam tal expressão não eram obedecidas pelos jogadores. O jogo objetivava desenvolver a coordenação e o raciocínio de forma lúdica. Após a leitura, a brincadeira realizada propiciou o lúdico, no sentido de despertar os alunos para uma experiência que o toque de verdade, que o faça sentir a plenitude da arte, do jogo, sem o fardo da obrigação precedendo a ação, mas pelo viés do prazer, da dimensão de encantamento e espontaneidade que se realizava por meio de relações sociais.

Como forma de expressão, nessa atividade, a leitura assumiu algumas dimensões, como, do conhecimento e da oralidade. O aluno teve a oportunidade de desenvolver ainda mais sua comunicação, seus movimentos, enfrentar desafios, aumentar sua autoestima, respeitar as diferenças, dessa forma, sinalizando na construção de novos caminhos ao processo de letramento literário.

Após as atividades de leitura, de expressão oral, compreensão e interpretação da obra lida pela professora, os alunos foram instigados a produzir um texto poético escrito e ilustrado. Surgiu a ideia de criar o livro da turma. Os poemas criados pelos alunos durante o desenvolvimento da atividade foram reunidos em uma coletânea e foram disponibilizados à turma para leitura. Após a produção e disponibilidade aos alunos, a docente promoveu uma roda de conversas e perguntou a eles se gostaram da versão produzida, se era parecida com a da autora Silvana Tavano. Na sequência, possibilitou que eles falassem sobre suas produções e também sobre quais foram suas impressões em relação aos textos de seus colegas. Os alunos compartilharam experiências e sua visão sobre as produções e também realizaram uma comparativa com a obra. Nesse momento, os alunos tiveram a oportunidade de explorar as produções, as ilustrações, se reconheceram no livro e identificaram a produção de seus colegas.

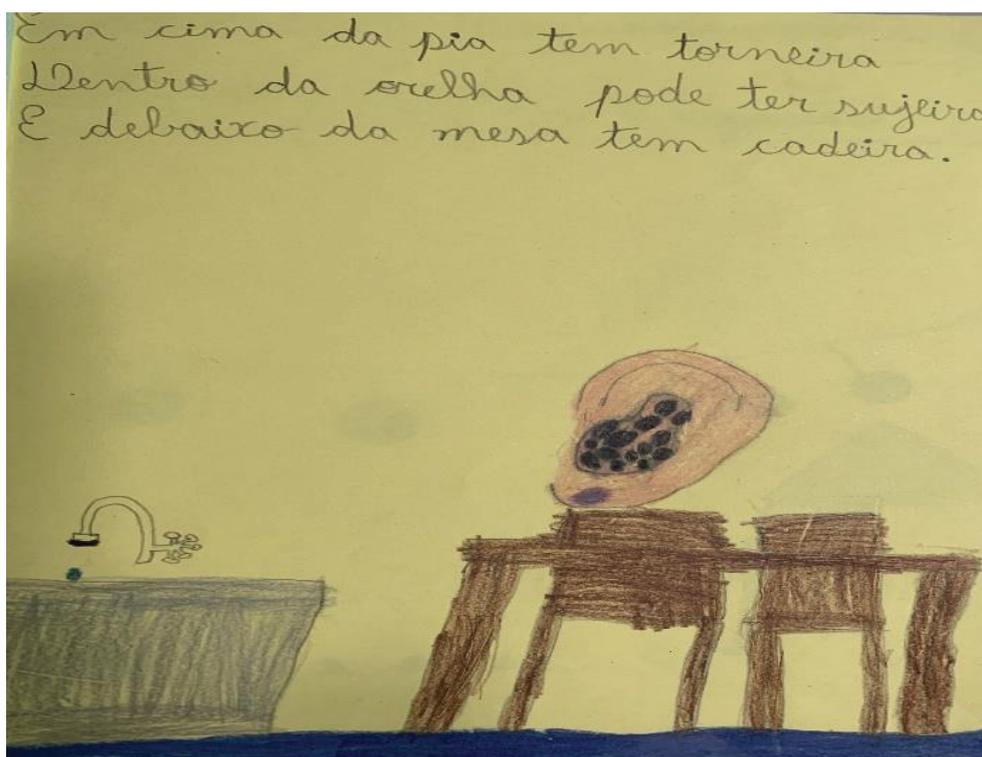
Durante esse momento, houve participação dos alunos nas produções escritas, como observamos nas imagens a seguir (FIGURAS 19 a 22), fato que corrobora com as práticas educativas desenvolvidas na perspectiva do letramento literário.

FIGURA 19 – ATIVIDADE REALIZADA SOBRE PRODUÇÃO DA COLETÂNEA DOS POEMAS DOS ALUNOS



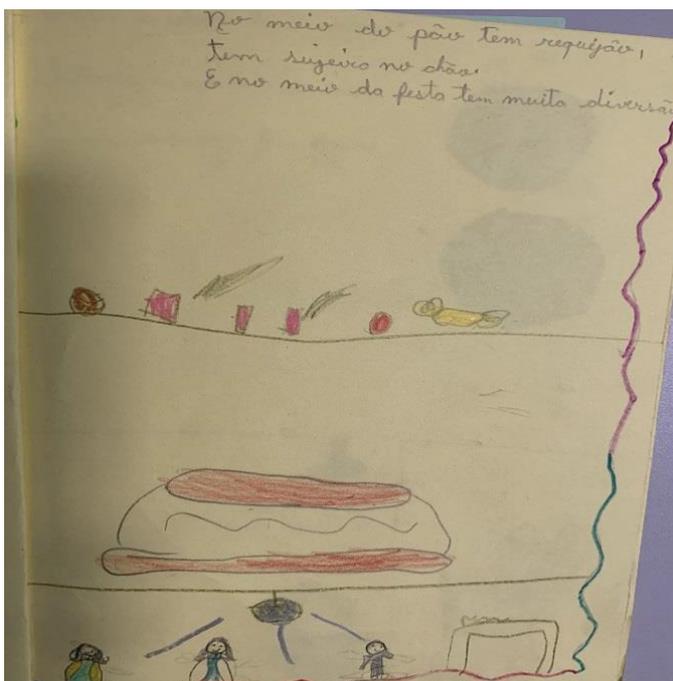
FONTE: material do aluno A (2013)

FIGURA 20 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO A - SOBRE PRODUÇÃO DO POEMA⁵

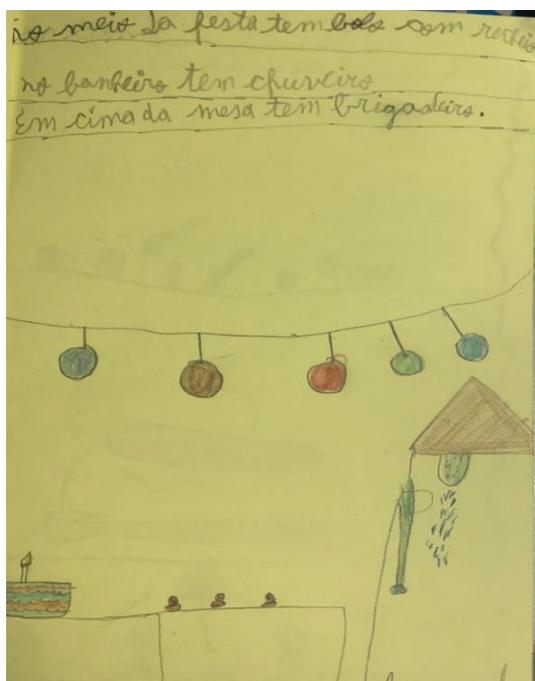


FONTE: material do aluno A (2013)

⁵ Transcrição do Texto: Em cima da pia tem torneira Dentro da orelha pode ter sujeira E debaixo da mesa tem cadeira.

FIGURA 21 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO B - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA⁶

FONTE: material do aluno B (2013)

FIGURA 22 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO C - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA⁷

FONTE: material do aluno C (2013)

⁶ Transcrição do Texto: No meio do pão tem requeijão tem sujeira no chão E no meio da festa tem muita diversão.

⁷ Transcrição do texto: No meio da festa tem bolo com recheio no banheiro tem chuveiro Em cima da mesa tem brigadeiro.

Ao proporcionar aos alunos a escuta da leitura em voz alta, a professora recuperou um momento precioso, que é o tempo para ouvir o outro. No processo de formação de leitores, nos anos iniciais, principalmente para os alunos em período de apropriação da leitura, promover esse contato por meio da voz de um leitor mais experiente, é essencial para a formação do leitor literário. Porém, realizar a leitura em voz alta, não é garantia de um trabalho efetivo de compreensão do texto. Nesse aspecto, acreditamos, que se faz necessário que o professor planeje ações de leitura que obtenham o antes, durante e após a leitura, com a intenção de desenvolver um ensino crítico pra o momento dessa leitura.

[...] o diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor compartilhando sentidos de uma sociedade no entendimento do texto. (COSSON, 2017, p. 41).

Segundo a professora, a leitura realizada em voz alta proporcionou aos ouvintes de sua turma o estímulo à imaginação, em que os versos conduziam a uma leitura ritmada, permitindo o trabalho com a sonoridade, a combinação das palavras, a musicalidade e os jogos de palavras, dessa forma, despertando a atenção e o interesse dos alunos. A obra explora o humor e tem um jeito especial de compor a narrativa visual. Na busca por uma leitura que encante, a professora relata ter feito uso do corpo, pois costumava realizar as leituras em voz alta e usar o corpo como reflexões da leitura. Nesse sentido, dialogar com Zumthor (2014, p. 42), parece plausível, uma vez que para ele “[...] a performance não apenas se liga ao corpo, mas, por ele, ao espaço. Esse laço se valoriza por uma noção, a de teatralidade [...]”. É nessa relação de voz e corpo em busca de uma performance que faça o texto chegar à criança gerando nela o desejo pelo livro que se buscou recuperar o significado desse conceito, no qual “[...] performance se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual.” (ZUMTHOR, 2014, p. 41). A estudiosa Simone S. Silva cita Lovato (2016) ao afirmar que:

A exploração dos elementos pré-textuais feita pela professora mostra que há respaldo nas orientações curriculares dos cadernos do PNAIC 2013. O material indica que se deve começar o momento deleite pela exploração da capa, levando os alunos a ler as imagens. Dando prosseguimento à análise de um livro, o Programa sugere às docentes que realizem a leitura da biografia do autor, que busquem mostrar as ilustrações à medida que a leitura é conduzida, além de fazer questionamentos proeminentes, capazes de levar

os alunos a mergulhos mais profundos nas camadas do texto, criando um espaço propício à fala das crianças. (2017, p. 82).

Nesse aspecto, o trabalho da professora foi ao encontro da estratégia apresentada por Girotto e Souza (2010) e Solé (1998), compreendendo três etapas: o antes, o durante e o depois da leitura. Segundo essas autoras, constituem as estratégias de compreensão leitora para antes da leitura: a antecipação do tema ou ideia principal, a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens e de saliências gráficas. A partir do título, tema, capa do livro ou autor, todo conhecimento prévio do aluno foi abordado para o entendimento e reconhecimento do conteúdo a ser trabalhado. O suporte do texto e o gênero também se constituíram instrumentos de interação entre o leitor e o texto, num contexto específico.

No caderno do ano 2, unidade 2, encontram-se orientações para o professor organizar seu planejamento, com relação à leitura:

[...]Perguntas antes da leitura
Antecipar sentidos;
Ativar conhecimentos prévios;
Estabelecer finalidades para a leitura.

[...]Perguntas durante e/ou depois da leitura
Localizar informação explícita de um texto;
Elaborar inferências;
Estabelecer relações lógicas entre partes do texto;
Identificar tema ou aprender o sentido geral do texto;
Interpretar frases e expressões;
Distinguir ponto de vista do “autor” de opiniões do leitor;
Estabelecer relações de intertextualidade;
Explorar vocabulário e recursos coesivos;
Explorar características do gênero textual;
Explorar recursos estéticos e expressivos do texto;
Explorar imagens como elemento constitutivo das possibilidades de sentido;
Explorar dialetos e registros;
Identificar ideia central a partir do texto;
Emitir opinião sobre o texto;
Responder aos textos (extrapolação);
Levantar e confirmar hipóteses (previsões sobre o texto). (BRASIL, 2012, p. 10).

Apesar dessas orientações, nas FIGURAS 14 e 15, é possível observar que, mesmo sendo uma atividade em que o aluno A fez conexões com outros textos que já havia lido, a professora realizou a proposta como pretexto didatizante, ou seja, que desfiguram e falseiam o texto literário, conforme criticado por Soares (2011). A professora poderia tê-la empregado para a expansão imaginária dos alunos, para abordar uma análise crítica da descrição dos personagens (FIGURA 16) ou ainda em

estratégias que poderiam enriquecer a interpretação textual, levando o discente à reflexão sobre as ilustrações, a utilização de mecanismos para a percepção de detalhes nas gravuras, explorando o que seus alunos pensavam sobre elas. A única ação realizada foi a produção escrita de rimas a partir de palavras pré-estabelecidas em sequência (FIGURA 15), em que os alunos apenas completaram rimas. Verificou-se que a professora, no momento da leitura do texto, teve preocupação com a formação de seu aluno leitor, priorizando seus sentidos, a discursividade, com possíveis questionamentos do sujeito-leitor frente ao texto, porém, nos exercícios deu ênfase ao trabalho que se refere ao ensino descontextualizado da gramática.

Auxiliar os alunos a adotar uma postura de autor não é somente trabalhar com eles os aspectos formais e gramaticais em um texto, mas abordar questões de cunho reflexivo, em que o aluno coloca sua representatividade de autor e suas potencialidades de escrita. Nas atividades realizadas (FIGURAS 14-16), verificou-se a intenção de propiciar o contato dos alunos com o texto poético, porém, com ênfase em exercícios gramaticais e perguntas simples, sem explorar a criatividade e potencialidade dos alunos. Partilhamos o pensamento de Yunes (2009, p. 66), quando afirma que “quem toma gosto pela leitura quer ler mais e quer também escrever (...). Um leitor de textos em qualquer linguagem sonha em colocar sua própria leitura em um suporte para tornar-se autor.”. Partindo dessa afirmação e relacionando-a à escrita literária, deve-se considerar que um texto literário precisa ser concebido tendo em vista seu potencial leitor. Faz-se mister refletir sobre as condições que são oferecidas aos alunos, de forma a explorar as alternativas para o ensino da escrita literária na escola. Tauveron (1996, p. 191) afirma que “a escola não tem por vocação formar escritores, mas tampouco pode impedir que as vocações se revelem. A escola deve explorar as potencialidades da escrita dos alunos.”.

O aluno escreve para ser compreendido, para que sua mensagem alcance o interlocutor, esperando que haja uma interação entre ele (autor) e o outro (interlocutor).

Neste contexto, o aluno deve perceber-se enquanto autor, posicionando-se como aquele que produz o texto. Ao professor, cabe proporcionar a interação dos textos produzidos e pôr-se enquanto leitor e não apenas corretor.

Compreender os determinantes da interação não é suficiente para gerar produtores de textos, mas é fundamental para construir respostas. Essa é

uma das condições que poderão levar o aluno a entender não apenas a escrita, mas a situação de escritor. (LEAL, 2005, p. 65).

Com a proposta da atividade (FIGURAS 17 a 20), a professora proporcionou aos alunos uma apreciação de sua produção e dos colegas, oportunizando-lhes o protagonismo. Nesse aspecto, evidenciou-se o envolvimento dos alunos e a propensão ao trabalho colaborativo.

O PNAIC defende uma concepção de alfabetização na qual os alunos tenham autonomia de leitura e de escrita e consigam interagir em distintas situações de interação social. Nesse sentido, defende o processo de apropriação da leitura e da escrita em uma perspectiva de ampliação cultural e atuação nas práticas sociais. Ainda de acordo com o PNAIC, autonomia significa ler e escrever sem precisar de leitor ou escriba. Nesse sentido, a professora permitiu aos seus alunos, por meio da atividade de produção do texto poético, a representação dos sentimentos, no qual eles registraram suas impressões acerca da obra. Por meio da escrita e das ilustrações, eles tiveram a oportunidade de refletir sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de maneira explícita, permitindo um diálogo entre os leitores de sua turma. Dessa forma, foi possível o aprofundamento dos conhecimentos construídos a partir da obra lida e o fortalecimento do processo de letramento literário individual e de toda a turma.

São essas considerações que tornam fundamentais a prática da leitura, à medida que a aprendizagem da leitura e da escrita não é compreendida como uma aquisição mecânica, mas como uma ação de autonomia e sentido, de desejo e prazer. Não basta oferecer aos alunos livros em quantidade, é necessário levá-los a perceber e a sentir que o ato de ler é um elemento essencial para a vida e que a leitura literária é um processo que vai sendo aprofundado a cada nova leitura.

É através da leitura que se tem acesso aos significados da cultura de sua sociedade, estabelecendo relações entre as informações e construindo sentido para si e para o mundo. Faz-se necessário que a escola proponha um processo de aquisição da escrita em meio a atividades que tenham, por prioridade, sua função social, reconhecendo a escrita, não apenas como um sistema de representação, mas também uma linguagem sociocomunicativa que, associada a um fazer pedagógico, faz uso simultâneo da aprendizagem dessa modalidade da língua. A escrita é um importante instrumento social, histórico e científico de comunicação. Embora a leitura corresponda a uma categoria representativa, no que concerne à aquisição da competência escrita para a produção textual, é preciso considerar que na língua

escrita temos um fator: “a língua escrita como veículo de interação entre pessoas, de expressão e compreensão de mensagens.” (SOARES, 2020, p. 28-29), que decorre do letramento resultante da utilização desta língua como instrumento de valor e prestígio social. Ressalta-se que a professora conseguiu proporcionar uma prática de leitura e produção de texto que deu sentido às atividades de escrita dos alunos, uma vez que planejou oferecendo condições para os alunos criarem suas próprias produções e de avaliarem o percurso criador, para que, como aprendizes, pudessem tomar consciência das questões envolvidas no processo de produção textual. Portanto, a produção de textos deve ser proposta ao aluno, de forma que faça sentido a ele, utilizando-se de situações reais, sendo esta atividade primordial no desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita, já que o texto só tem sentido em meio a seu uso.

De acordo com o que foi relatado pela professora, a proposta de intervenção da obra *O lugar das coisas*, buscou contemplar os três pilares para o ensino da língua, a saber: a oralidade, a leitura e a escrita. Nesse aspecto, observa-se a escrita por meio dos registros das produções livres realizadas pelos alunos. Na atividade desenvolvida pela professora, houve proposta de produção textual, demonstrando a importância dada pela docente a essa atividade, que é essencial no ensino da língua. Por meio do trabalho com as produções, comprovou-se que a literatura infantil, quando tomada em sua dimensão de prazer, de divertimento e, ao mesmo tempo, em sua dimensão pedagógica (SOARES, 2006), pode ser vista como possibilidade de aliar a alfabetização à perspectiva do letramento.

Verificamos que a proposta de atividade realizada pela professora com o gênero poema vai ao encontro da metodologia proposta por Cosson (2014). Primeiramente, realizou a motivação, preparando os alunos para a leitura; depois, realizou uma breve introdução com informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto a ser lido, como forma de estratégia para despertar a curiosidade em seus alunos. Em seguida, realizou a leitura e proporcionou um momento de compartilhamento das interpretações de seus alunos, oportunizando a eles a construção de sentido ao texto.

O percurso desenvolvido nos fez compreender que quando se trabalha com a perspectiva dos gêneros discursivos, consegue-se resgatar a função social do ensino da Língua Portuguesa em contextos reais de comunicação, possibilitando que os alunos vivenciem um ensino de leitura e de escrita, pautados em enunciados que

nascerem em situações concretas de produção. Observou-se, nas produções discentes, que apresentaram pensamento participativo, não-indiferente diante da solicitação da professora, pois essa atividade teve sentido aos alunos. “Essa prática social, envolvendo a escrita, proporcionou uma oportunidade de aperfeiçoamento do letramento, uma vez que os motivou a ler com atenção a refletir sobre os versos escritos”, diz a professora entrevistada. Certificou-se, na produção final dos poemas, que os alunos compreenderam a função social do gênero poema, que vai além da função comunicativa, transformando-se em objeto artístico por excelência na transmissão de valores culturais.

Segundo o relato da professora, foi perceptível a interação e o entendimento do aluno naquilo que realizava, pois seu objetivo era fazer os alunos lerem e refletirem sobre o que leram. Além disso, ela destacou que os alunos gostaram muito da atividade, demonstrando muito interesse, curiosidade no momento da leitura, desenvolvendo, assim, sua imaginação e criatividade, por meio da escuta literária e ainda se demonstraram leitores desejosos de outros livros.

A referida professora optou por realizar as atividades que envolveram estratégias de ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, localização e retomada de informações, produção de inferência, contribuindo para o desenvolvimento da proficiência em leitura. Nesse contexto, o papel da professora como mediadora e o reforço de estratégias no ensino de leitura, voltadas para levar seus alunos a construir sentido ao texto, fazendo inferências e relações entre textos, foram fundamentais.

Buscando, desse modo, atingir o objetivo de formar o leitor literário, é que alfabetizar letrando implica proporcionar momentos de aprendizagem da língua escrita, nos quais os sujeitos sejam impelidos a interagir com as situações sociais.

4.2.4 Experiência D: gênero textual poema 2

Evidencia-se, pelas atividades realizadas pela professora participante, a intenção de propiciar o contato dos alunos com o texto poético, como a proposta aplicada no dia 28 de agosto de 2013. Na mesma dinâmica habitual da Roda de leitura, a professora, primeiramente, contou aos alunos que realizaria um trabalho com o gênero textual poema. Logo em seguida, realizou a leitura do título do texto, “O

elefantinho”, de autoria de Vinicius de Moraes. A professora apresentou o poema na íntegra, explicitando um pouco sobre seu autor.

Apresentar o autor aos alunos é de suma importância para que eles saibam que cada obra tem sua autoria, ajudando-os a identificar estilos e técnicas. A ação da professora, ao mediar esse processo, amplia a percepção do leitor iniciante de forma interdisciplinar e criativa.

Também pediu que os alunos fizessem a leitura silenciosa e, na sequência, realizou a leitura em voz alta, solicitando que três alunos lessem. Após a leitura silenciosa e em voz alta, ela levantou alguns questionamentos, como: se os alunos conheciam a autor anteriormente; conheciam o título do texto; já haviam lido alguma vez; e, se conheciam outros textos do mesmo autor. Dando prosseguimento, conversou sobre aspectos relativos ao tema do poema, como por exemplo, questionando: a temática do poema; se tinham gostado do poema; se em algum momento já haviam sentido medo; haviam se sentido sozinhos; e se o elefantinho tinha motivos para ter medo e por quê?

Esse diálogo possibilitou aos alunos comentarem sobre detalhes do poema e, assim, como objeto cultural, a leitura do poema também proporcionou a apropriação do seu tema, o medo, expressando sua linguagem, carregada de significação de sua experiência sociocultural. A docente explorou as estratégias de leitura, resgatando algumas informações explícitas e implícitas no texto de forma oral, levantando o ponto de vista de seus alunos. Outro aspecto trabalhado foi o registro escrito, fazendo com que os alunos pudessem acompanhar a forma como os vocábulos estavam escritos, à medida que o som era emitido. Assim, podiam perceber que palavras com o mesmo som eram escritas com a mesma grafia. Dando continuidade à proposta da atividade, a professora pediu que os alunos realizassem a produção de um poema, construindo ilustrações, conforme verificado nas figuras abaixo:

FIGURA 23 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO A - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA⁸

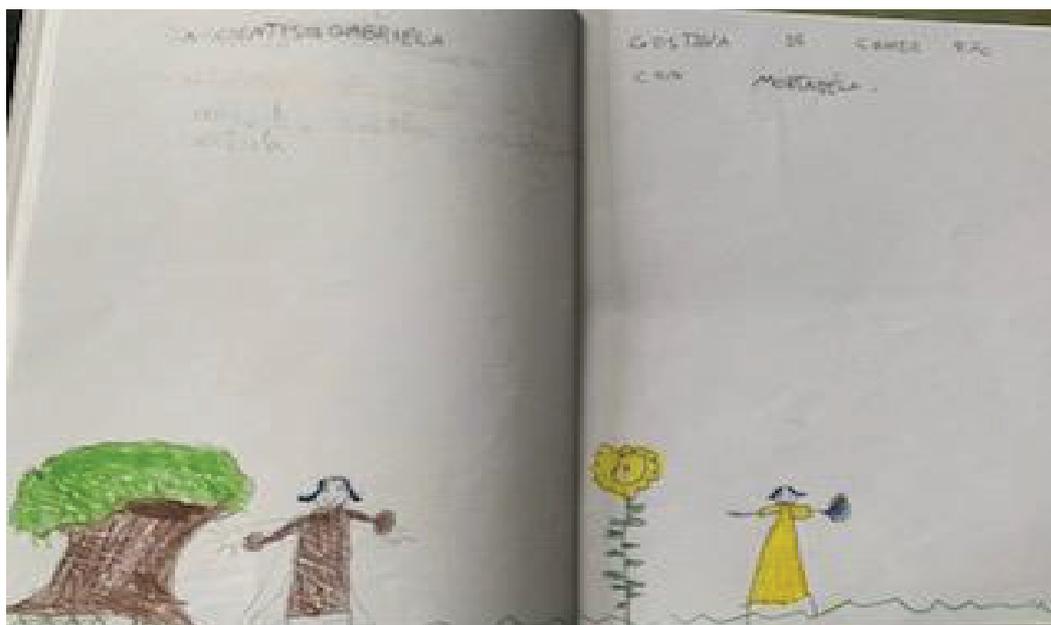
FONTE: material do aluno A (2013)

FIGURA 24 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO B - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA⁹

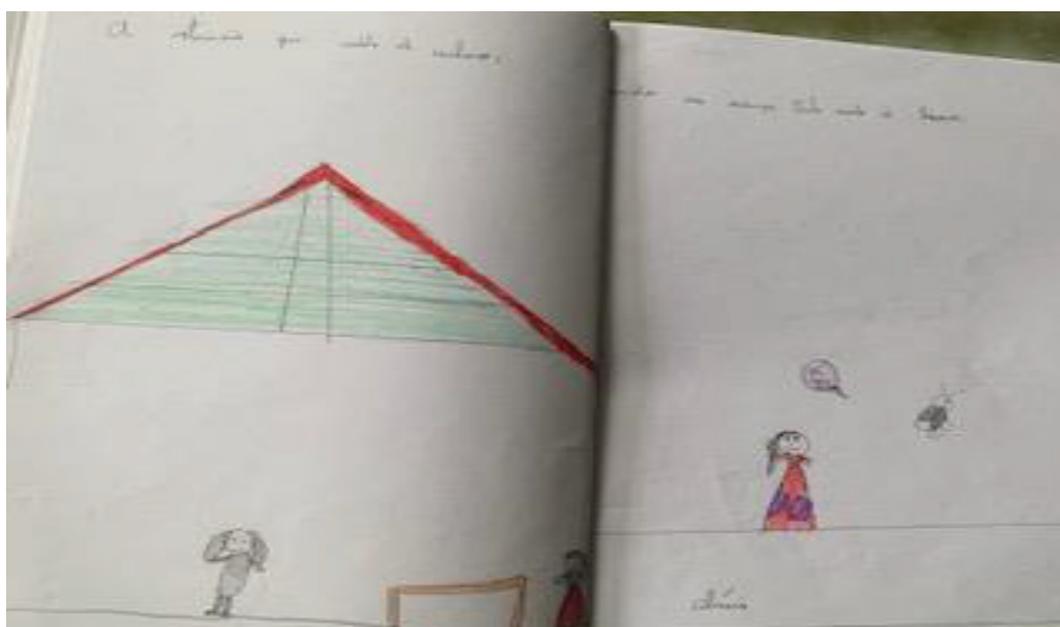
FONTE: material do aluno B (2013)

⁸ Transcrição do Texto: "O domador quando criança caiu da balança".

⁹ Transcrição do Texto: "A mulher que é veterinária quando era pequena usava saia"

FIGURA 25 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO C - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA¹⁰

FONTE: material do aluno C (2013)

FIGURA 26 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO D - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA¹¹

FONTE: material do aluno D (2013)

¹⁰ Transcrição do Texto: “A cientista Gabriela gostava de comer pão com mortadela”.

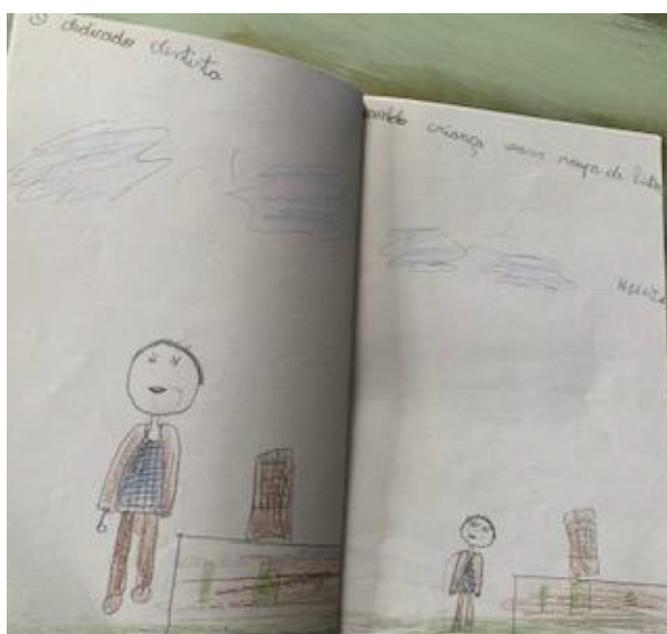
¹¹ Transcrição do Texto: “A veterinária que cuida de cachorros, Quando criança tinha medo de besouro”.

FIGURA 27 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO E - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA¹²



FONTE: material do aluno E (2013).

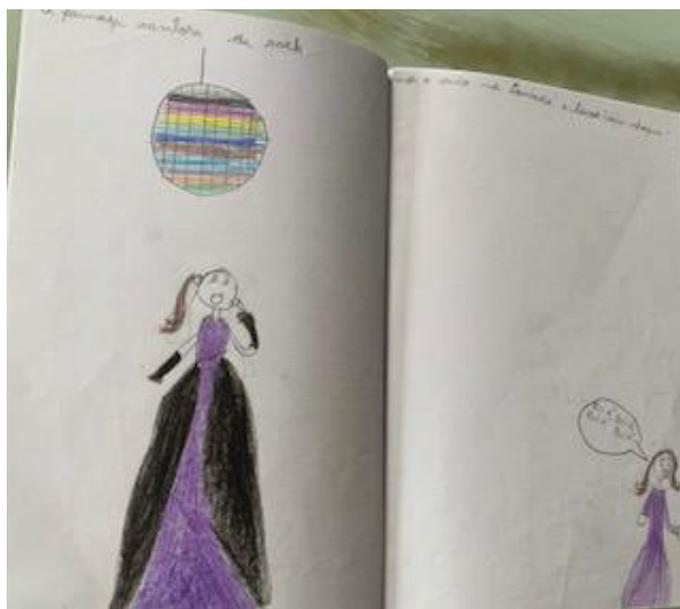
FIGURA 28 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO F - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA¹³



FONTE: material do aluno F (2013).

¹² Transcrição do Texto: "A atriz de novela Queimou o dedo na vela".

¹³ Transcrição do Texto: "O dedicado dentista Quando criança usava roupa de listra".

FIGURA 29 – ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO G - SOBRE PRODUÇÃO DE POEMA¹⁴

FONTE: material do aluno G (2013).

A experiência com a leitura de poemas configura-se numa atividade indispensável para que o aluno se aproxime da leitura literária e torne-se um leitor autônomo, principalmente, por meio da experiência sensorial e sonora que o gênero proporciona. Para se gerar sensações agradáveis aos ouvintes do texto literário, é importante que a literatura infantil seja rica em elementos sonoros, a exemplo das próprias figuras de linguagem, com suas metáforas, onomatopeias, aliterações e rimas, que são bem marcadas nos textos literários, sobretudo nos textos poéticos.

Para entender o conceito de leitor autônomo, é necessário saber que ele deverá ir além do ato de leitura propriamente dita, considerando seu momento anterior, ou seja, o momento da escolha, da busca pela leitura. Leitor autônomo, portanto, tem a habilidade de procurar textos, em diversos suportes e conforme suas preferências. Nesse momento, é passa a decidir o que gostaria de ler ou não.

O texto literário apresenta-se como uma alternativa possível, um importante recurso que estimula o gosto, provoca sensações desde a infância, atraindo a criança para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de um futuro leitor, consciente e comprometido com o mundo.

Giroto e Junqueira (2014, p. 95) reforçam que

¹⁴ Transcrição do Texto: “A famosa cantora de Rock Colocou o dedo na tomada E levou um choque”

Conceber a humanização na infância por meio da literatura é saber que cada um se torna humano, também a partir dessas aprendizagens, já que as qualidades típicas do gênero humano estão ‘encarnadas’ nos objetos culturais, materiais ou simbólicos, cujas características impulsionam o desenvolvimento sociocultural das crianças e desnudam a elas a função de tais objetos – fator fundamental na experimentação dos pequenos. Assim as crianças podem construir para a leitura um sentido que a aproxime.

Com isso, entende-se a leitura como uma ferramenta necessária para conquistar a cidadania e a participação social. Nesse contexto, cabe a escola, família e comunidade envolvida no processo de formação do leitor a criação de possibilidades para a criança construir-se como leitora, de maneira afetiva, autônoma, apreendendo-se da realidade por meio de vivências que permitam ter consciência dos processos que interferem em sua existência como ser social e político.

Giroto e Souza (2010) defendem a utilização das estratégias de leitura para a formação do leitor autônomo. Estratégias que propiciam que o leitor adquira a competência para fazer as associações entre as experiências sociais com a realidade vivida, tornando-se capaz de interpretar as informações que o cercam, possibilitando maior interação entre o leitor e o texto, já que a metacognição corrobora a reflexão sobre a compreensão do texto.

Portanto, para que se forme um leitor autônomo, é de suma importância que o professor elabore atividades que mobilizem capacidades cognitivas durante o processo de leitura, pois é na relação dialógica entre aquele que ensina e aquele que aprende que se estabelece o ensino e a aprendizagem. O aluno apresenta maior facilidade em produzir relações com outras experiências e conhecimentos já construídos, se relacionar aquilo que lê com as próprias experiências, ampliando seu conhecimento, sua criticidade, colaborando para a autonomia leitora. Portanto, o uso das estratégias de leitura contribui para a formação do leitor autônomo, bem como ampliação de conhecimento e criticidade.

Não é fácil despertar o desejo de ler ou tornar um leitor autônomo, mas é possível partir de iniciativas em que o professor, como mediador, crie situações que colaborem no processo de desenvolvimento das capacidades leitoras, tornando a leitura prazerosa, acessível e compreensível. Portanto, é essencial planejar e desenvolver diversificadas formas de leitura, utilizando estratégias para contribuir com o despertar do gosto dos alunos quanto ao ato de ler.

De acordo com Giroto e Souza (2010, p. 53), é necessário o professor “planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o

leitor possa adquirir autoconfiança e [...] seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura.”.

Portanto, as estratégias de leitura são importantes para que realmente acontece a formação de um leitor, visto que elas oportunizam a participação na leitura, colaborando para o desenvolvimento de ações de opinião, questionamento, crítica levando o leitor a maior interação e reflexão sobre o texto.

O texto de Vinicius de Moraes (FIGURA 28), escolhido pela professora para atividade, promove a consciência fonológica, pois trabalha rimas e aliterações, apresentando, ainda, uma estrutura com repetição de palavras que auxilia o aluno em sua leitura, levando-o a compreender o que está escrito. Além disso, pode-se perceber que as mesmas palavras mantêm as letras na mesma sequência, assim permitindo que os alunos pudessem compreender que, quando os sons são os mesmos, a representação gráfica se repete. Essa estratégia é muito importante para os alunos que ainda não percebem completamente as semelhanças sonoras entre as palavras.

No entanto, o trabalho com o gênero poético deve ir além do estudo das relações entre sons-letras e letras-sons e instigar o aluno a criar sua própria produção e não reproduzir o que já está produzido, oportunizando momentos de reflexão, mediação e produção de textos.

Dessa forma, é relevante que o professor propicie ao aluno momentos de contato com os textos poéticos baseados em metodologias que visem ao letramento literário. Sentindo e apreciando o poema, o discente se sensibiliza ante o mundo e usufrui dele como um meio de comunicação, inclusive consigo mesmo.

Novais (2014) refere-se à leitura expressiva como a leitura de textos poético-literários, em que a criatividade é o ingrediente de destaque na relação entre o leitor e o escritor. Pelo seu caráter lúdico, o poema encanta os alunos, pois, de acordo com Elias (2003, p. 101), “ser poeta é um dom que exige talento especial. Brincar de poesia é uma possibilidade aberta a todos.”. Assim, percebe-se a importância do poema como instrumento motivador nas aulas, a fim de melhorar as habilidades da escrita e da leitura. Ouvir poemas, brincar com os sons, encontrar rimas e palavras são atividades que desenvolvem, além da consciência fonológica, habilidades discursivas. Desse modo, deve-se cada vez mais aproximar os alunos dessa arte que possui como elemento principal a palavra.

Reforça-se, portanto, que

[...] o poema pode ser um instrumento eficaz na busca do aperfeiçoamento do letramento literário, uma vez que sua essência permite perpassar vários gêneros. Possibilita, também, trabalhar de forma sublime com a subjetividade, devido à riqueza de seus elementos caracterizadores como o sentido figurado, as metáforas, o ritmo, a rima, a sonoridade. (GRASSI, 2015, p. 31).

Cabe ao professor buscar uma participação efetiva dos alunos nas atividades propostas, ser o mediador entre o texto poético e o aluno, levá-lo a dialogar com o texto, pois se o aluno for submetido a um trabalho pouco estimulante, pode apresentar resistência e considerar o gênero de difícil compreensão.

Como se pôde verificar, as estratégias de antecipação foram planejadas pela professora, levando também sua turma a antecipar situações que faziam parte do contexto do texto, estratégias essas que foram também orientadas pelo PNAIC. Esses procedimentos são necessários para o leitor realizar a compreensão do texto lido, e consistem em questões que antecedem a leitura e são responsáveis pela compreensão do texto (SOLE, 1998). O momento que precede a leitura é imprescindível ao leitor, visto que na perspectiva de Solé (1998, p. 73), esse momento é capaz de “ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão.”.

A atividade desenvolvida com o gênero poema foi importante para a formação leitora dos alunos e a interpretação oral na Roda de leitura permitiu o diálogo instigante com acontecimentos provocativos, que valorizaram a experiência trazida por cada sujeito.

Também se confirmou, por meio das atividades de produção dos poemas realizados pelos alunos, que a língua escrita esteve presente no dia a dia da sala de aula de forma acentuada. Observando a sequência da atividade, verificou-se que a professora obteve sucesso também no desenvolvimento da escrita, fato esse que pôde ser percebido na produção dos poemas dos alunos, em que demonstraram o entendimento de como usar, socialmente, a escrita, uma vez que não se escreve mais sem função social, e tudo deve ter significado. Corroborando com essa ideia, Geraldini (1997, p. 166-167) pontua que

[...] o trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história [...]. É o encontro destes fios

que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia os elos de ligação são aqueles formados pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento, desconhecimento, sem compreensão.

O aluno deve conviver com práticas reais de leitura e escrita e estar sempre em contato com atividades em que o ensino de língua busque intervir na valorização de seu uso nas mais distintas situações sociais, reconhecendo sua diversidade de funções.

O relato da professora demonstrou que ela privilegiou a produção de sentidos que o texto poético possibilitou e as relações dialógicas entre os sujeitos, a partir do momento em que os alunos soltaram a imaginação, expressando suas emoções por meio das ilustrações, tendo o desenho como instrumento nesse processo de pensar e recriar, pois foi motivador durante o momento da atividade proposta.

Nas atividades de produção dos alunos, o ensino da escrita por meio da atividade desenvolvida que privilegiou um estudo reflexivo das múltiplas maneiras de se empregar a língua. Tal ação favoreceu as potencialidades cognitivas de seus alunos, que demonstraram, por intermédio de suas produções, ter se apropriado das características que compõem o gênero poema, desenvolvendo a competência de escritor. Dessa forma, a proposta pedagógica realizada pela professora permitiu aos alunos a elaboração de seus próprios textos, fazendo interpretações, tanto verbais como não-verbais, dando sentido ao texto e demonstrando interesse pela leitura e produção de novos textos. Cosson (2012, p. 68) afirma que o importante na atividade escrita “[...] é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.”

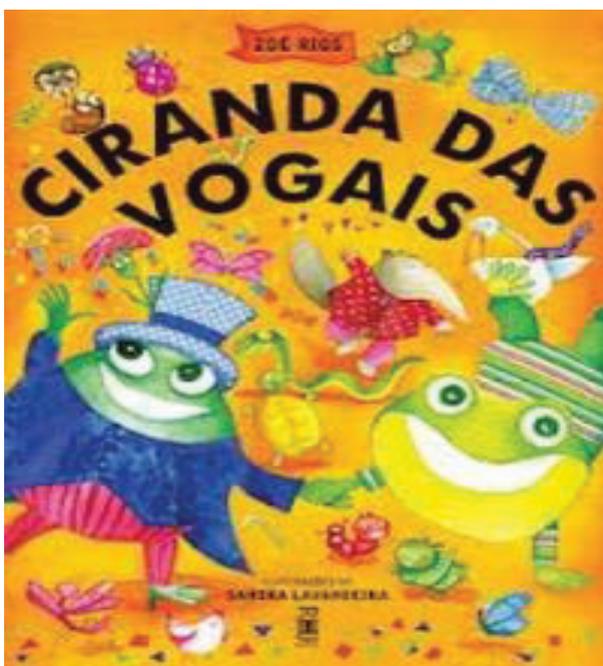
Nessa perspectiva, verificou-se, no momento em que a professora solicitou aos alunos a produção dos textos (FIGURAS 21 a 27), que uma mesma história pode ser escrita de forma diferente, dependendo do ponto de vista de cada aluno. Os discentes objetivaram evidenciar a profissão das personagens usando criatividade, bem como não se esqueceram de realizar rimas entre as palavras. Paulino e Cosson (2009) esclarecem que o lugar da escrita na literatura é muito relevante, tendo em vista que proporciona a aprendizagem da cultura literária, por meio da construção de

seus próprios sentidos para o texto, proporcionando uma escrita criativa. Acredita-se que a professora tenha alcançado o objetivo, tendo em vista que os alunos escreveram seus textos em versão diferente da história original.

4.2.5 Experiência E: gênero textual cantiga de roda

A proposta foi realizada pela professora no dia 07 de agosto de 2013, a partir do livro *Ciranda das Vogais*, de Zoé Rios, (autora), Sandra Lavandeira (ilustradora). A obra falava sobre um sapo que, depois que aprendeu a ler, lia todos os letrados, copiava tudo o que via, escrevia lista de compras e bilhetes para a namorada Tetê.

FIGURA 30 – OBRA UTILIZADA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA



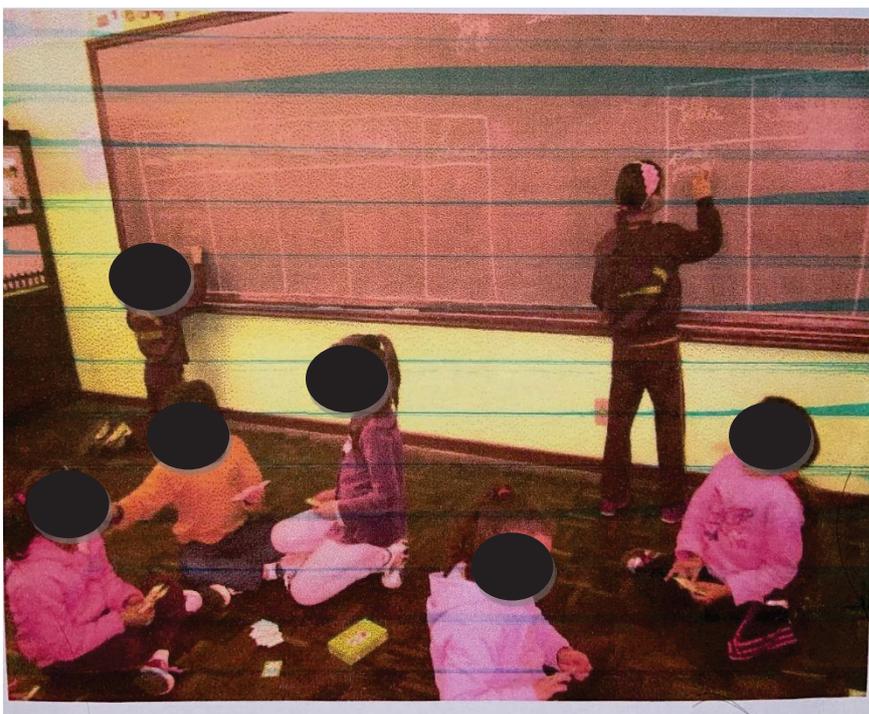
FONTE: Autor, Zoé Rios (2011)

Na Roda de leitura, a professora apresentou a obra, que faz parte do acervo de obras complementares do PNLD dos anos de 2013, 2014 e 2015 e começou a leitura em voz alta. Utilizou das estratégias de pré-leitura com os alunos, explorando: a parte externa da publicação; o possível assunto a ser abordado; o nome dos animais da capa; a letra inicial de seus nomes; suas características; e, aqueles que eles já viram, pessoalmente. Trabalhou alguns dados como a autoria do livro, a editora e a ilustração, demonstrando aos seus alunos onde poderiam encontrar essas

informações. Depois da leitura finalizada, os alunos tiveram alguns minutos de discussão para expor suas opiniões, falar dos outros bichos que apareciam no livro, das partes de que eles mais gostaram e esclarecer supostas dúvidas.

Em um segundo momento, houve a exploração mais sistemática das especificidades do texto lido. Em sendo a *Ciranda das vogais* (2011) um poema, segundo a professora, foi interessante que os alunos analisassem sua organização em versos e estrofes; suas rimas, seu ritmo e sua musicalidade, características desse gênero. Para que toda a turma conseguisse visualizar com mais clareza esses detalhes, a professora lembrou a estrutura desse gênero, pois já a havia estudado em outros momentos. Destacou o final das palavras formando rimas, evidenciando suas semelhanças e desafiou os alunos a sugerirem outros exemplos de palavras que também poderiam compor rimas. Para os alunos em hipóteses iniciais da escrita, pode-se criar jogos, atividades ou listas relacionadas à comparação das sílabas finais das palavras, que é um importante exercício de identificação e correspondência entre letra e som. Por isso, a professora aproveitou o momento e, após a leitura, realizou o jogo Caça Rimas, da caixa dos jogos do PNAIC/2013, que explora a consciência fonológica e as rimas, como demonstrado na figura a seguir.

FIGURA 31 – ALUNOS REALIZANDO A ATIVIDADE COM O JOGO CAÇA RIMAS



FONTE: Acervo pessoal da professora entrevistada (2013)

FIGURA 32 – ALUNOS REALIZANDO A ATIVIDADE COM O JOGO CAÇA RIMAS



FONTE: Acervo pessoal da professora entrevistada (2013).

A obra selecionada apresentava alusões a cantigas de roda do folclore brasileiro, tais como: “o sapo não lava o pé”, “o cravo e a rosa”, “abre a roda”, “escravos de Jó”, “sapo Jururu” e a “fonte do Itororó”. O mesmo acontecia com as seguintes parlendas: “Na casinha da vovó” e “Lá em cima do piano”. Portanto, nesse momento, a professora relata ter questionado se alguém da turma já havia ouvido essas cantigas ou parlendas. Alguns alunos afirmaram que sim e, segundo a professora, recitaram as parlendas que sabiam. Em seguida, ela relatou ter perguntado, oralmente, aos alunos os nomes dos animais que apareciam na história, e vislumbrou que estavam atentos a declamação e as ilustrações do livro, à medida em que foram dando respostas aos questionamentos. Eram vários os bichos que apareciam na história. A professora organizou no quadro os nomes dos animais e, quando pronto, realizou uma leitura coletiva desses nomes com os alunos. O quadro ficou exposto na sala, para apoio das demais atividades.

Em seguida, a professora relata ter chamado a atenção dos alunos para o personagem principal do livro, Sapo-não-lava-o-pé e propôs a eles a realização da próxima atividade, com a cantiga de mesmo nome e, segundo ela, essa já era

conhecida dos alunos, pois haviam cantado, anteriormente. Mesmo conhecida, a professora afirma ter escrito a cantiga no quadro em tamanho grande e realizado a leitura coletiva. Em seguida, diz ter analisado com seus alunos o início e o fim de cada verso da música, as rimas, as palavras que se repetiam e a separação entre elas. Segundo a professora, ela e os alunos cantaram algumas vezes a cantiga.

Depois do trabalho com leitura e a canção, realizou uma proposta de atividade escrita, com o intuito de expandir a escrita para além de palavras, produzindo um pequeno texto. Segundo seu relato, não só ela mediou todo esse momento, mas também alguns colegas da turma ajudavam os demais, quando surgiam dúvidas na escrita. As crianças em hipóteses de escrita mais primárias também devem ser estimuladas a escreverem textos, mesmo que menores, como frases, por exemplo. Essa preocupação deve ocorrer desde o início do processo de alfabetização. Do contrário, esses alunos poderão ficar presos a unidades menores, como palavras, por muito tempo, sentindo ainda mais dificuldade na expansão da escrita ao longo do ano letivo.

A professora relata que em todo esse momento da escrita deixou para os alunos o apoio visual de uma ilustração da história *A Ciranda das vogais* para auxiliá-los nessa construção de frase.

Com a intenção de uma atividade lúdica, a professora retomou o jogo Caça Rimas. Depois das instruções necessárias para a realização do jogo, os alunos trabalharam juntos, (FIGURAS 30 e 31) ajudando uns aos outros. Eles tiveram o tempo necessário para jogar e trocar ideias, por meio do auxílio dos amigos e também da professora, que sempre esteve por perto, até que o discente com dificuldade fosse capaz de superá-la.

É necessário se destacar a importância dos grupos trabalharem juntos na sala de aula e que a professora seja capaz de observar e auxiliar as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos nesses momentos. Quando o aluno está jogando ou brincando, está assimilando conteúdos presentes na vida social, sendo assim, as atividades lúdicas geram conhecimentos em diferentes dimensões. Os jogos didáticos têm a intenção pedagógica de provocar reflexões, gerando novos conhecimentos aos alunos que deles participam. Os jogos de consciência fonológica, por exemplo, objetivam que os alunos tenham a possibilidade de reconhecer segmentos sonoros presentes nos enunciados e nas palavras que constituem os textos orais, portanto, é de extrema importância para os alunos que estão em processo

de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, pois os ajudam a estabelecerem relações entre pauta sonora das palavras e sua representação gráfica.

Nesse sentido, para que fosse promovida a ludicidade em sua classe, a professora relata ter utilizado o jogo do Caça Rimas em suas proposições metodológicas para envolver a brincadeira e o jogo no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e inserção de práticas culturais de uso da leitura e escrita.

Essa prática reafirma as orientações do PNAIC/2013, em sua perspectiva de alfabetizar letrando, que insere as crianças na cultura letrada por meio da utilização da escrita em práticas sociais. Nesse sentido, cadernos de formação do PNAIC referem-se ao lúdico enquanto importante instrumento contributivo, tanto no desenvolvimento do sujeito, em suas mais diversas dimensões (cognitiva, social, motora, afetiva), como também um significativo recurso no processo de aprendizagem dos sujeitos, inclusive no processo de apropriação da leitura e escrita, isto é, a alfabetização.

Contudo, nesse contexto, convém destacar que, mesmo em atividades lúdicas direcionadas e com fins na aprendizagem, é possível que os alunos se beneficiem dessas atividades para além do objetivo específico da aprendizagem dos conteúdos da alfabetização. Silveira (2004, p. 139) desenvolveu uma pesquisa em que analisou a relação entre o jogo e a compreensão leitora e afirmou que “as condutas dos sujeitos no jogo têm relação com as condutas adotadas por eles para compreender o que leem.”. Além disso, também enfatiza que os jogos permitem que as crianças demonstrem interesse pela atividade, o que reforça o valor do jogo, como atividade direcionada para a aprendizagem no contexto escolar.

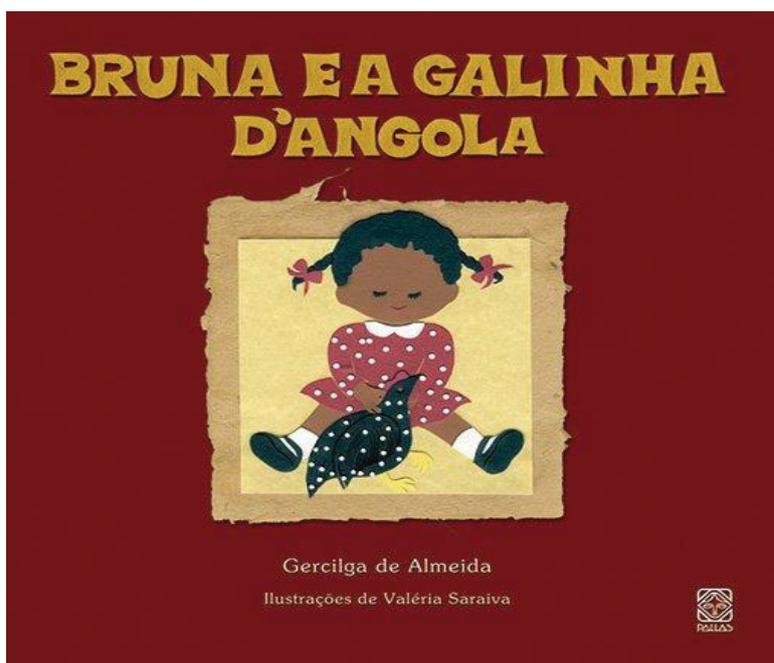
Assim, considera-se importante o trabalho desenvolvido pela professora, pois permitiu compreender a necessidade de momentos de criação e divertimento, relacionados ao lúdico no espaço escolar. Diante desse contexto de discussão, se reconhece que o jogo Caça Rimas foi um instrumento importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e auxiliando no processo de letramento literário. No geral, pode-se considerar que o resultado foi satisfatório, devido à grande receptividade por parte dos alunos, visto que, ao longo das demonstrações do texto trabalhado, as atividades e dinâmicas referentes à leitura e à escrita apresentadas pela proposta da professora despertaram o gosto pela leitura, pois seus alunos se envolveram positivamente nas atividades.

4.2.6 Experiência F: obra de temática étnico-racial

No dia 4 de setembro de 2013, a professora realizou a proposta de trabalho de leitura em torno da obra *Bruna e a galinha d'Angola*, da autora Gercilga de Almeida, ilustradora, Valéria Saraiva. Essa obra narra a história da menina Bruna, descendente de africanos, que se sentia muito sozinha e gostava de ouvir as histórias tradicionais africanas contadas por sua avó. Após ouvir a lenda de Òsún, uma menina que se sentia só e que para lhe fazer companhia resolveu criar Conquém, a galinha d'Angola, Bruna se inspirava e então modelava na argila uma galinha d'Angola para lhe fazer companhia. No dia de seu aniversário, sua avó lhe deu uma galinha d'Angola de verdade, que se chamava Conquém. As outras crianças da aldeia que não brincavam com Bruna foram se aproximando dela e pedindo para brincar com a Conquém, passando Bruna, a ter muitas amigas. A avó, além de contar lendas de sua aldeia africana, resolveu ensinar as meninas a pintarem tecidos, como os que ela fazia na África, fazendo com que a aldeia ficasse conhecida. Um dia, Conquém teve filhotes e cada menina da aldeia pode ter sua galinha d'Angola. Até hoje o povo daquela aldeia conta a história de Bruna e da galinha d'Angola para aqueles que compram os belos tecidos pintados pelas meninas.

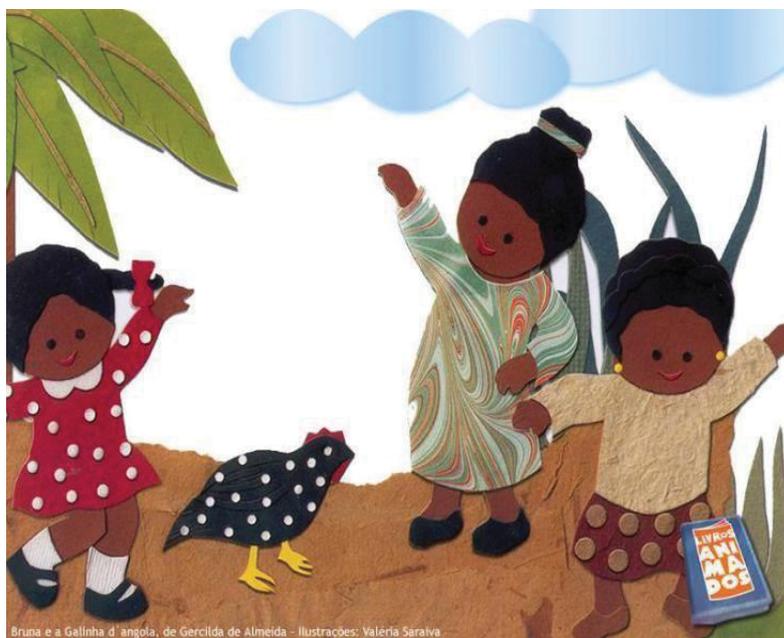
Observou-se que a obra escolhida apresentava ilustrações que demonstravam cuidado com a estética, as personagens eram retratadas sem estereótipos, em situações cotidianas (FIGURAS 34 e 35).

FIGURA 33 – CAPA DO LIVRO BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA



Fonte : ALMEIDA (2005)

FIGURA 34 – PÁGINA DO LIVRO BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA



Fonte : ALMEIDA (2005)

Segundo o relato da professora, em um primeiro momento, os alunos sentados em círculo, a docente apresentou a imagem de uma galinha e perguntou se eles conheciam o animal, como ele era, se ele produzia algum som, onde vivia, se alguém tinha algum em casa. A professora relatou que os alunos falaram tudo que

sabiam sobre a galinha d'Angola e também o que imaginavam sobre essa ave. Em seguida, mostrou cada página do livro sem as ler, pedindo que seus alunos tentassem contar a história apenas observando as imagens, pois o livro era bastante ilustrativo, o que facilitou a interpretação com relação à narrativa.

Em um segundo momento, ocorreu a leitura, ação fundamental da proposta do letramento literário, a qual se deu da seguinte forma: a professora deu início à leitura em si, explorando a capa, o título da obra, a autora e a ilustradora. Após a contação de história, a docente promoveu uma Roda de conversa, onde os alunos puderam expressar suas opiniões acerca da história. Relata ter sido possível perceber o interesse do grupo em realizar a interpretação oral, portanto, buscou incentivá-los a perceberem que o livro contava sobre uma lenda africana. Ela permitiu que os alunos expusessem suas ideias e pensamentos a partir da história, para, assim, aprimorar sua capacidade de argumentação crítica e relembrar aspectos significativos da história, e, nesse momento, ela poderia observar se os seus alunos compreenderam a leitura. Diz ter solicitado que os alunos relatassem o que lhes foi significativo na narrativa, do que mais gostaram e, em seguida, realizou os seguintes questionamentos: Quem era a personagem principal? Quem contou para a menina Bruna a lenda da Galinha Conquém?; De que lugar era esta lenda?; Se já conheciam uma galinha D'Angola?; O que a menina Bruna tinha feito para conseguir novos amigos?; Quem foi a sua primeira amiga?; e perguntou se os alunos já conheciam lendas de outros lugares.

A professora, em um terceiro momento, trouxe um mapa *mundi* para a sala de aula e mostrou aos alunos a localização da África, destacando algumas localidades por onde a história se passou. Falou sobre sua paisagem, sobre as pessoas que lá viviam, os animais, a culinária, valorizando essa terra, na tentativa de explorar a riqueza natural, os valores e a beleza do continente africano. A professora relata ter repassado, por meio da história, a cultura africana, suas memórias e tradições, fazendo com que os alunos conhecessem um pouco dessa cultura. Também comentou com os alunos que a avó da menina, personagem do livro, tinha vindo da África. Perguntou se os alunos conheciam outras histórias como aquela, se já haviam ouvido outras lendas, mediando as falas, permitindo que os alunos se expressassem e respeitassem a voz do outro. Relatou, também, ter trabalhado o vocabulário, como, por exemplo, as palavras, como: Angola, no texto, utilizada para designar a origem, tipo da galinha (“galinha d'Angola”), ou seja, a galinha é proveniente de Angola, país

africano; a palavra panô, vocábulo africano, cujo significado é similar ao da palavra pano (tecido) no Brasil; a palavra Conquém, que na África é uma das nomenclaturas utilizadas para designar a galinha d'Angola. Essa atividade proporcionou a exploração da imaginação e da capacidade de interpretação discentes, com a ajuda das ilustrações do texto. Portanto, por intermédio desse livro, os alunos também tiveram a oportunidade de conhecer algumas palavras de origem africana. A professora relata que o livro permitiu que seus alunos pudessem ampliar o seu vocabulário, pudessem exercitar a sua leitura de forma divertida, por meio de uma história que fugiu aos tradicionais contos de fadas.

No quarto momento, a turma foi separada em duplas, sendo disponibilizado para cada dupla um pedaço de tecido, tinta e pincéis. Os alunos foram incentivados a confeccionar o seu panô africano, no qual eles tiveram que usar tinta de tecido e pincel para pintar e enfeitar o panô, usando a sua criatividade, assim como demonstrado nas FIGURAS 32 E 33:

FIGURA 35 – ATIVIDADE DE PINTURA DO PANÔ AFRICANO

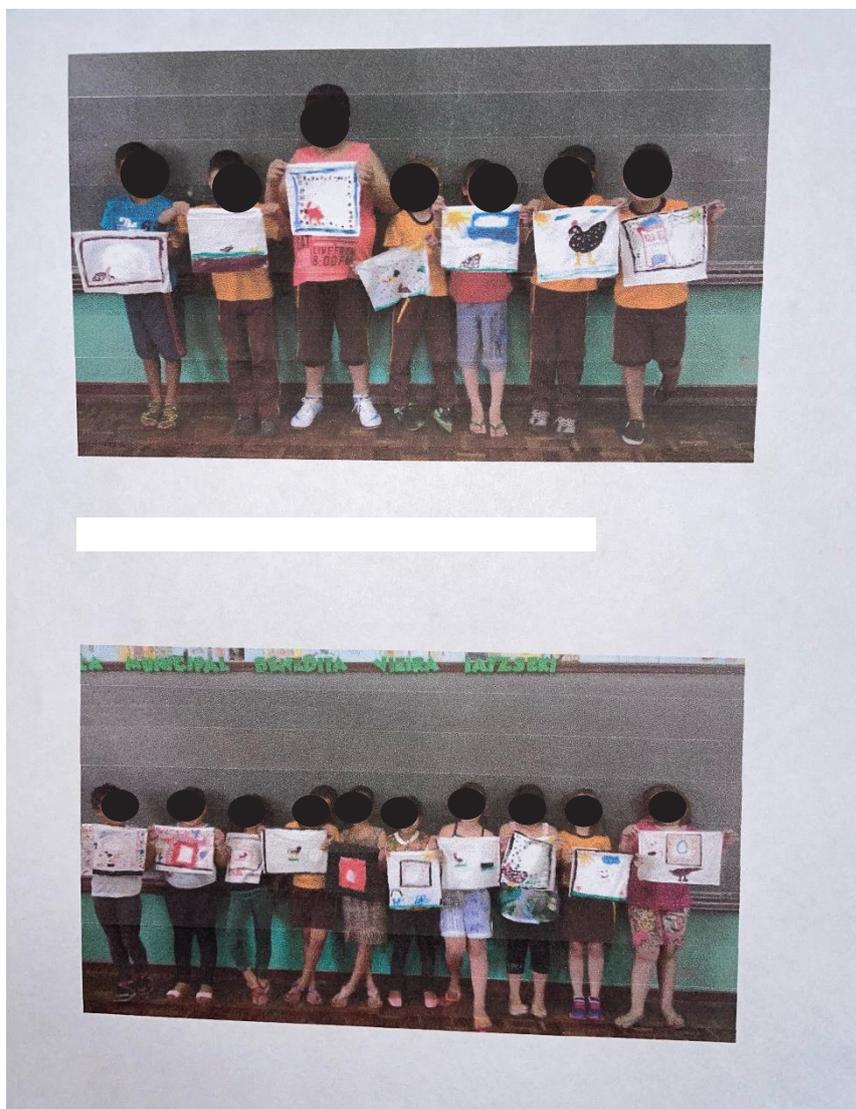


FONTE: Acervo pessoal da professora entrevistada (2013).

Em um quinto momento, objetivando que os alunos exteriorizassem os sentimentos de amizade e carinho que tinham para com seus colegas, e também no intuito de aperfeiçoar a capacidade de melhor convivência em sala de aula, pediu que

cada um confeccionasse o seu panô e entregasse a um colega da sala, como se fosse uma mensagem de amizade e carinho.

Figura 36 - ATIVIDADE COM OS PANÔS PRONTOS PARA ENTREGA AOS COLEGAS



FONTE: Acervo pessoal da professora entrevistada (2013).

Segundo o relato da professora, esse momento da atividade incentivou os alunos não apenas para o conhecimento científico e intelectual, mas ao desenvolvimento de atitudes conscientes, sem preconceitos, capazes de se relacionar sempre, buscando situações voltadas para a alteridade.

A ideia de compartilhar os livros lidos e suas histórias contribui para uma ambiência de práticas que favorecem o letramento literário. “Compartilhar as obras lidas com outras pessoas permite experimentar a literatura em sua dimensão

socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.” (COLOMER, 2007, p. 143).

A prática da professora revelou diálogos de experiência literária entre os pares, fator positivo, considerando-se que muitas conversas desses alunos podem se transformar em outras histórias, criando, por exemplo, um Círculo de leitura. Cosson (2014b, p. 138) enfatiza que a criação de uma comunidade de leitores “é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler.”. Em sala de aula, isso contribui para a formação leitora, pelo seu caráter formativo, pois proporciona uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada. A relação entre leitura compartilhada e formação de leitores também é reforçada por Colomer (2007, p. 106): “Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base de formação de leitores.”.

Em se analisando a proposta da atividade da professora participante da pesquisa, visualiza-se o pensamento de Coelho (2000, p. 15), quando esse afirma que “A literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.”.

Desse modo, a literatura infantil tem um lugar importante na formação dos alunos, não só pelo viés da imaginação, mas também da cultura e da identidade. Portanto, é no espaço escolar que a criança inicia suas experiências históricas e culturais. É preciso que a escola contemple as crianças e suas culturas, atenda às necessidades de aprender e responda as questões que surgem durante o processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, compreende-se que a atividade de leitura do texto literário infantil *Bruna e a Galinha d'Angola*, as discussões que foram travadas em sala de aula e as atividades vivenciadas pelos alunos, nos diferentes enfoques sociais e culturais, favoreceram o desenvolvimento da competência leitora.

A obra trabalhada transmitiu valores africanos importantes, como o culto à tradição, a difusão da memória cultural entre descendentes e a importância que o africano dá em pertencer ao grupo, não vivendo solitariamente. Mostra ainda que

muitos elementos que estão na cultura brasileira tem seu cerne em solo africano, demonstrando que esse povo contribuiu na formação cultural brasileira.

A proposta desenvolvida pela professora além de preservar a história da África, suas crenças e seus costumes, tal qual elas se apresentam no texto e assim garantir a manutenção de sua memória permitiu aos alunos refletirem sobre as influências dessa etnia na identidade social e cultural brasileira.

Esse processo foi de grande valia na prática pedagógica da professora, favorecendo novos percursos de aprendizagem, em especial na educação étnico-racial. Nas formações dos professores alfabetizadores, o PNAIC/2013 descreve a importância da leitura deleite, para o prazer em ler e também para a reflexão do que é lido, sem a preocupação com as questões formais da leitura. “É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes.” (BRASIL, 2012, p. 29).

Diante disso, quanto maior for a diversidade dos recursos literários, também será a construção do repertório cultural desses pequenos leitores. A seleção desses livros literários infantis possibilitou, além do prazer em ler, uma reflexão sobre os textos, nesse caso, as demandas da diversidade social. Portanto, nesse contexto, foi possível verificar que o trabalho desenvolvido, com a mediação da docente da turma, foi de extrema importância em todo o processo.

Esta estratégia é proposta no referencial do PNAIC/2013, como possibilidade do professor alfabetizador durante a leitura deleite, nas formações, compreender a importância das obras literárias para a ampliação do universo imaginativo, cultural e social de todos os leitores, inclusive o seu e o dos alunos leitores. (BRASIL, 2012a).

Portanto, cabe, ao professor, ocupar seu lugar como parceiro mais experiente, compartilhando com os alunos o protagonismo nos momentos de leituras literárias, na educação da infância, com intencionalidades e escolhas de obras que possibilitem aos alunos ampliarem seu repertório cultural, contribuindo, assim, com sua formação literária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se trabalhando como formadora no PNAIC/2013, todo professor sente-se instigado a questionar as repercussões desse Programa de formação continuada na prática e no saber docente dos professores alfabetizadores, porém, a oportunidade de sistematizar este estudo veio com a realização desta pesquisa de mestrado. Adotando como premissa que a formação e a aprendizagem são um direito tanto do aluno como do professor, buscou-se como objetivo geral da pesquisa investigar as contribuições da formação continuada para a implementação de práticas pedagógicas no ensino da literatura.

As formações do PNAIC/2013 contemplaram a alfabetização/letramento em sua dimensão social e histórica e permitiram fortalecer as práticas educativas, incentivando os docentes envolvidos, salientando-se que o professor deve ser reflexivo. O processo formativo considerava o professor como protagonista de sua própria profissionalização e pressupunha a articulação entre a teoria e a prática: a práxis. Isso destaca a relevância da formação continuada como política de Estado e de direito dos professores, como condição para sua atualização, produção e domínio do conhecimento.

As ações formativas desenvolvidas pelo PNAIC no ano de 2013 não resolveram todos os problemas ou preencheram as lacunas ocasionadas em razão da deficitária formação inicial e continuada ofertada aos profissionais em educação, porém, tratou-se de um programa de governo de relevância, devido tanto a sua abrangência quanto às reflexões que provocou e que teve aspectos positivos, principalmente, em relação ao letramento literário, ao enfatizar: a leitura deleite; o uso de estratégias de leitura; o papel do professor mediador entre o livro e o leitor; a necessidade dos alunos estabelecerem relações com outros textos já lidos; e, a literatura para construir sentidos, compreender melhor a sua realidade e a alheia, contribuindo, assim, para formar um leitor competente e crítico, ultrapassando a mera decodificação.

Além desses aspectos, observou-se, também, os impactos provocados na organização do Cantinho da leitura, oportunizando a proximidade com os livros de literatura enviados pelo governo Programa, a busca espontânea dos alunos pelos livros e o diálogo entre eles ao redor de uma obra lida. A ênfase da formação e o investimento da professora em atividades que privilegiavam as trocas de ideias e os

debates sobre as leituras favoreceram o hábito da leitura individual e em equipes, sobressaindo-se novas perspectivas sobre o compartilhar de experiências leitoras, havendo mais participação dos alunos, resultando na conquista de sua maior autonomia.

Com base na entrevista da professora participante, pode-se afirmar que as ações desenvolvidas no ano de 2013 se destacaram no sentido de proporcionar que a professora repensasse sua maneira de planejar e desenvolver o trabalho com a leitura. A professora se conscientizou da necessidade de planejar cada ação com seus alunos, estudando e conhecendo o acervo de livros que sua escola possuía, oportunizando o contato qualificado entre eles, propiciando a imersão no universo da cultura escrita e da literatura, favorecendo, dessa maneira, a formação do leitor literário.

A professora demonstrou que a formação desenvolvida em 2013 promoveu estudos e trocas de experiências entre os professores, que eram imediatamente incorporados em seus planejamentos, causando mudanças efetivas em sua prática pedagógica. Observou-se que a professora produziu representações positivas sobre os processos de formação do PNAIC/2013, principalmente no âmbito que favoreceu o compartilhamento de saberes e de aprendizagens, estabelecendo-se uma rede de trocas, em que teoria e prática se articularam na produção de situações didáticas voltadas para a alfabetização e o letramento dos alunos.

A formação do professor agrega uma diversidade de saberes considerados necessários e indispensáveis a esse sujeito que atuará em sala de aula com a função de contribuir com a construção de conhecimentos, atitudes e habilidades fundamentais às novas gerações. Além disso, a formação do professor leitor depende de sua experiência, interações e vivências do seu cotidiano e de sua formação institucional. Partindo dessa ideia, afirma-se que a literatura é área fundamental e um fator que pode acentuar o distanciamento entre o professor e o universo literário devido ao fato de não haver, nos cursos de Pedagogia, a oferta de uma disciplina que trate, especificamente, de literatura, principalmente, para atender às demandas fundamentais e específicas dessa licenciatura, que forma professores da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental.

Uma formação docente inadequada ou a ausência da literatura nessa formação pode fragilizar o profissional e servir como um possível obstáculo para se efetivar a prática de leitura literária na escola. Ratifica-se, portanto, a necessidade da

inserção da literatura no currículo da formação de professores, pois acredita-se ser uma carência a ser preenchida e um direito a ser assegurado a todos. A literatura é um conhecimento indispensável, manifestação dos pensamentos para a formação do sujeito e, por tanto, deve estar presente nos currículos, promovendo a abertura de saberes.

Uma brecha deixada na formação do docente poderá provocar uma prática incompleta em sala de aula. O professor necessita de formação adequada que coopere para sua preparação e atuação como mediador do texto literário e, dessa forma, contribua na formação de leitores literários.

De acordo com a pesquisa, o PNAIC foi um programa de governo de relevância e, diante de todas as ações realizadas na implementação do Programa em 2013, foi evidenciado que houve mudanças na prática pedagógica dos profissionais envolvidos e um avanço significativo quanto à leitura literária dos alunos.

Verificou-se que a formação inicial do Programa, tendo o foco voltado para a alfabetização e letramento, apresentando uma distribuição de materiais que atendessem à proposta, tais como livros e jogos pedagógicos, com a supervisão dos orientadores de estudos, propostas apresentadas na perspectiva do letramento, por intermédio de palestras, seminários e discussão das atividades, promoveu transformação nas práticas pedagógicas exitosas de leitura literária no espaço escolar.

Além disso, outra consequência positiva dessa formação foi a constituição de acervos pelas escolas, já que se pode considerar que a maior parte dos livros que se encontra hoje nas estantes das bibliotecas ou salas de leitura das instituições públicas de ensino do país advém desse Programa. Ou seja, há material qualificado à disposição de profissionais em salas de alfabetização em todo nosso país, promovendo o acesso à leitura.

Nesse sentido, podemos afirmar que o PNAIC 2013 não representou a definitiva solução para os desafios educacionais do nosso país, porém, foi um Programa de governo que ofertou um acervo que foi essencial para o incentivo à leitura literária e sua necessária democratização, pois no Brasil grande parte dos estudantes só tem a oportunidade de conhecer as produções culturais e artísticas na escola.

Destaca-se que a formação do PNAIC 2013 possibilitou a reflexão e a ressignificação da formação e da própria prática docente, a partir de concepções

teóricas e práticas sobre a alfabetização e o letramento, onde o professor introduziu os alunos no mundo da leitura literária, explorando e desenvolvendo mais vezes atividades com a leitura que permitiram às crianças desenvolverem hábitos, atitudes de apreço com os livros.

Nesse contexto é importante apresentar o que Soares (2008) destaca no seu texto intitulado “Leitura e democracia cultural”. Segundo essa autora, vários são os problemas que precisam ser enfrentados para que haja o acesso equitativo à leitura. Tais problemas estão relacionados não somente à aquisição e ao aprendizado do código escrito, mas também em relação ao acesso ao livro. Daí a importância da disponibilidade de mais e melhores livros para serem lidos e compartilhados em diferentes eventos de leitura, com destaque para a leitura literária, a qual, de acordo com Soares (2008, p. 31), “além de ser condição para uma plena democracia [...] é também instrumento de democratização do ser humano, isto é, tem o potencial de democratizar o ser humano.”.

Diante dessa questão, as políticas públicas de constituição de acervos para bibliotecas escolares ou salas de leitura são essenciais para o incentivo à leitura e sua necessária democratização. Nessa perspectiva de formação do leitor literário, foi oportunizado aos alunos da professora em pesquisa o acesso a um repertório literário que contemplou a pluralidade e a diversidade humana nas mais variadas dimensões, considerando as diferenças culturais, de gênero, étnico-raciais, geracionais, entre outras.

Diante desse contexto é que a pesquisa desenvolvida abre espaço para outras investigações, a fim de ampliar o olhar sobre os resultados e impactos desse Programa no contexto da formação de professores e estudantes no seu período de vigência e para além dele. Depois de concluída essa pesquisa, novos questionamentos surgiram: O Programa sofreu alterações no seu período de vigência pautado nas devolutivas dos professores participantes?; Como essa formação impactou na cultura escolar do município?; As modificações ocorridas nas práticas dos professores se deram apenas durante a formação, ou se cristalizaram para além dela, tornando-se natural na prática docente mesmo com o final do Programa?; E os estudantes envolvidos, de fato se apropriaram do letramento literário cultivando o interesse pela leitura mesmo fora do âmbito da sala de aula e da vigência do PNAIC?

Tais questionamentos suscitam a possibilidade e necessidade de novas investigações no campo acadêmico que favoreçam o entendimento de como

programas de governo como esse impactam nos processos formativos de docentes e estudantes, na dinâmica da comunidade escolar e na própria sociedade de cidades pequenas como Porto Amazonas ou grandes centros urbanos. Ou seja, a investigação aqui apresentada não esgota a necessidade de novas pesquisas que procurem mostrar a importância da formação continuada na orientação para o trabalho com o letramento literário no contexto da alfabetização, devolvendo para a sociedade respostas sobre a viabilidade ou não de programas como o PNAIC nos mais diversos contextos onde se desenvolvem.

Nesse sentido, confirma-se que há necessidade de continuação de programas de governo que aprofundem estudos no campo da importância do ato de ler, discutam a presença da leitura literária nas salas de aula da educação básica e reflitam sobre estratégias que podem se apresentar como possibilidades de formação do leitor literário e que efetivamente, contribuam para a realização de práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com a leitura nos espaços escolares, pois se pode observar interrupções de trabalhos já iniciados nesse viés.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

ARAÚJO, Rute P. A. de. **Pedagogia, currículo e literatura infantil: embates, discussões e reflexões**. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4867?locale=pt_BR. Acesso em: 22 abr. 2022.

AZEVEDO, R. **Livro para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias**. Publicado no “Jornal do Alfabetizador”. Porto Alegre: Kuarup. Ano XI - nº 61, 1999, p. 6-7.

AZEVEDO, S. R. **Escolas e escolhas: entre o literário e o paradidático**. 2018. 97f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/12309?locale-attribute=fr>. Acesso em: 22 abr. 2018.

BARROS, J. A. **A experiência formativa de professores alfabetizadores participantes do programa Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa/PNAIC**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) - Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Ilhéus, 2015. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201370057D.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BASTOS, P. I. T. **As ações gestoras para a efetivação das metodologias do PNAIC na prática docente**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://www.mestrado.caeduffj.net/as-aco-es-gestoras-para-a-efetivacao-das-metodologias-do-pnaic-na-pratica-docente/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BENATO, M. L. S. **Mediações de leitura e formação do aluno-autor: desafios ao letramento literário no cotidiano escolar**. 2016. 235 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: teoria e prática de ensino). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45159/R%20-%20D%20%20MARIA%20LUCIANA%20SCUCATO%20BENATO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20.fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Subchefia de assuntos jurídicos**. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. MEC, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://www.pacto.proex.ufu.br/documentos>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 12.801 de 24 de abril de 2013**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. **Subchefia de assuntos jurídicos**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12801.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Portaria nº. 155, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria do MEC nº. 1458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 56, 23 mar. 2016. Seção 1, p. 19. Disponível em: https://seguro.mprj.mp.br/documents/10227/14335586/portaria_n_155_de_22_de_marco_de_2016.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRUSTULIN, A. E. C. S. **Letramento literário a partir do Pnaic/2013 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: limites e possibilidades. 2017. 235 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: teoria e prática de ensino). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/53007>. Acesso em: 16 jun. 2020.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. *In*: Candido, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1988. p. 171-193.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad.: SANDRONI, L. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. **Círculos de leitura e letramento literário**. Trad.: SANDRONI, L. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

CUNHA, R. P. da. **O letramento literário no ciclo de alfabetização em foco: o Pnaic e o ensino de estratégias de leitura a partir do uso de obras dos programas do livro do Governo Federal dos alunos de 2010 a 2015**. 2016. 334 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/25369/1/LetramentoLiterarioCiclo.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

DALLA-BONA, E. M.; BUFREM, L. S. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 179-203, mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a09v29n1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

DICKEL, A. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. **Cadernos Cedes**, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00193.pdf>. Acesso em: 16 jun.2020.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad.: COSTA, J. E. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, E. S. **Avaliação formativa da alfabetização: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano do ensino fundamental**. 2016. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Ceará 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21802/3/2016_tese_esfreire.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTES, G. P. C. DA S. **Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC**. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8940?locale=pt_BR. Acesso em: 22 abr. 2022.

FUZA, A.; OHUSCHI, M.; MENEGASSI, R. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401>. Acesso em: 22 abr. 2021.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de [et al.]. (Orgs). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010. p. 45-114.

GRASSI, M. **Uma Sequência Didática do Gênero Poema: desafios e possibilidades no aperfeiçoamento do letramento literário**. 111f. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2015. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/943>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GUILHERME, Denise. Desafios da formação de leitores na escola. **Nova Escola**, 01 nov. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/573/desafios-da-formacao-de-leitores-na-escola#:~:text=Isso%20exige%20oferecer%20livros%20variados,e%20outras%20j%C3%A1%20conhecidas%3B%20descobrir>. Acesso em: 22 abr. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es?id=18843>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ISER, W. La realidad de la ficción. In: WARNING, Rainer (org.). **Estética de la Recepción**. Madrid: Visor, 1989. p. 165-195.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Linguagem e letramento**: Preciso “ensinar” o letramento? São Paulo, Cefie I, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10.ed. Coleção letramento, educação e sociedade. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Atlas, 2006.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G.; COSTA VAL, M. da G. (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito autor, aula e redação. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/UFMG, 2005. p. 53-67.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002. Reimpressão 2007. Disponível em: http://educadoresemluta.blogspot.com/2009/12/lerner-delia-ler-e-escrever-na-escola-o_1697.html. Acesso em: 29 jan. 2021.

LOVATO, R. G. **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (Pnaic 2013) e os professores do Município de Castelo – ES**. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://bityli.com/kyDPb>. Acesso em: 29 jan.2021.

LÜDKE, M; ANDRÉ. M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod_resource/content/1/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

LÜDKE, M; ANDRÉ. M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MACHADO, M. G. F. K; SPESSATTO, M. B. Formação continuada de professores alfabetizadores: As (re) significações docentes com base nas ações do PNAIC em Santa Catarina. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Santa Catarina, v. 11, n. esp. 4, p. 2483-2498, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9205/6096>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**: São Paulo, v. 26 /27, p. 149-158, 1990. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/a-entrevista-na-pesquisa-social/>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov./dez, 2007. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/alfabetizacao-e-letramento-o-que-sao-como-se-relacionam-como-alfabetizar-letrando/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

NASCIMENTO, F. A do. **A literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para o letramento**: estudo dos acervos complementares. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pesquisas/view/1997>. Acesso em: 17 jun. de 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 25 jan. 2021.

PAULINO, G. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 5, p. 117-126, jan./dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>. Acesso em: 30 jan. 2021.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 67-77.

PEIXOTO, E. R. B; PINHO, M. J de. Literatura na Hora Certa, um pacto para o letramento literário? Uma análise da proposta de formação do PNAIC. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 67 - 84, set./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1656/pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

PIAGET, J. **Psicolinguística**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1973.

PIRES, M. das G. P.; FERREIRA, G. L. Alfabetizar e letrar: desafio para prática pedagógica. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 1767-1779, maio, 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8274/7942>. Acesso em: 22 abr. 2022.

QUEIROS, B. C. de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2012.

RESENDE, V. A. D. L. de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. 215 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123673/000832587.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jun. 2020.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSSI, M. A. L.; PERES, S. M.; SILVA, F. S. Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro do ensino fundamental. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2414-2429, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/585>. Acesso em: 22 abr. 2022.

RUGGERI, M. C. C. **O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5632/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Meire%20Cristina%20Costa%20Ruggeri%20-%202016.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SABATINE, H. M.; GONÇALVES, J. K. B. Estratégias de Leitura na Formação do Leitor Autônomo. **Congresso Nacional de Iniciação Científica**. Anais... 15º., 2015, Ribeirão Preto. Disponível em: <https://www.conic-semesp.org.br/anais/anais-conic.php?ano=2015&act=pesquisar>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SILVA, S. S. **Práticas de “leitura deleite” nos anos iniciais**: contributos do PNAIC na/para mediação docente. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, 2017. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/2992>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SILVEIRA, C. A. F. **Os processos inferenciais via jogos de regras na compreensão da leitura**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://1library.org/document/zlrjn2oz-os-processos-inferenciais-via-jogo-regras-compreensao-leitura.html>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991. p. 18-29.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helian Maria Pina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 19-30.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2018.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad.: SCHILLING, C. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, G. M. A. de; SILVA, L. M. S. da. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. In: SANTOS, M. A. P. [et. al.] (orgs). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 167-176.

SOUZA, S. C. S.; SILVA, A. O.; ALMEIDA, N. dos S. A importância do cantinho de leitura em uma sala de aula do ensino fundamental da escola municipal professora Maria Dalva Castor Da Silva/BA. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**. Anais... 11(11), 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/8881>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-95.pdf>. Acesso em: 16 de jun.2020.

STRAUSS, A. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção linguagem e educação; 10).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YUNES, E. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

ZANCHETTA, J. J. Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22 n. 68, p. 147-167, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n68/1413-2478-rbedu-22-68-0147.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

ZINANI, C.J.A.; SANTOS, S.R.P. dos. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino de literatura. In: PAULINO, G.; COSSON, R. (orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 63-73.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R. **A teoria da literatura**. Curitiba: Editora IESDE, 2012.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Trad.: FERREIRA, J. P.; FENERICH, S. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA

Prezada professora alfabetizadora, meu nome é Joelma Rodrigues Paes Nóbrega e sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino – Mestrado Profissional em Educação – da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Convido-a a participar, voluntariamente, de minha dissertação com o tema: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –PNAIC /2013: estudo de caso sobre os impactos na prática pedagógica de uma professora alfabetizadora do município de Porto Amazonas (Paraná) na formação de leitores literários**, e que está sendo realizada sob orientação da Professora Dr.^a Elisa Maria Dalla-Bona.

A pesquisa objetiva coletar dados (por meio de uma entrevista semiestruturada) para investigar quais as mudanças que a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC em 2013 provocou na prática pedagógica de uma professora alfabetizadora na rede de ensino de Porto Amazonas, no Estado do Paraná.

A partir do objetivo geral da pesquisa, elencam-se os seguintes objetivos específicos: I. apresentar as linhas gerais da proposta de formação do PNAIC; II. analisar a concepção de formação continuada que se expressa nos Cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC; III. descrever a formação continuada do PNAIC/2013 no município de Porto Amazonas; IV. Identificar os impactos da formação continuada do PNAIC na prática de uma professora alfabetizadora; V. analisar as relações entre o que diz a professora sobre a formação do leitor literário e os pressupostos do PNAIC; VI. Identificar os saberes mobilizados pela professora na execução das propostas do PNAIC, identificando as possíveis contribuições dos livros de literatura disponibilizadas pelo PNAIC na prática pedagógica da professora.

Esclareço que terá sua identidade preservada, com codificação dos dados e anonimização das informações. Serei a pesquisadora responsável pela guarda e integridade dos documentos e das informações obtidas na entrevista, bem como pela preservação da sua privacidade.

O acesso à gravação, pela entrevistada, ocorrerá mediante solicitação à pesquisadora.

A entrevista seguirá o roteiro das questões listadas no Anexo 2.

Se estiver disponível para colaborar, solicito que marque X no item abaixo e assine este termo de consentimento.

() Autorizo a gravação da entrevista, utilização e divulgação dos dados coletados, desde que minha identidade permaneça anônima.

Local e data:

Nome e assinatura da entrevistada:

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço.

Joelma Rodrigues Paes Nóbrega

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1º BLOCO – APRESENTAÇÃO PESSOAL

1. Nome:
2. Formação:
3. Há quanto tempo atua no magistério?
4. Tempo de docência:
5. Tempo de docência nessa escola:
6. Você participou da formação do PNAIC? Quantas formações? Quais?
7. A sua escola atual é a mesma que atua como alfabetizadora desde a formação do PNAIC em 2013?

2º BLOCO – SOBRE A FORMAÇÃO DO PNAIC/2013

1. Quais os motivos que a levaram a participar da formação do PNAIC?
2. Você conhece as obras literárias disponibilizadas no acervo do PNAIC/2013? O que acha delas?
3. Você utilizava essas obras? Qual motivações a levaram a escolher e trabalhar com determinadas obras literárias do acervo do PNAIC/2013?
4. Você desenvolveu alguma atividade em sua sala de aula utilizando o conjunto de atividades elaborado na formação do PNAIC? Comente sobre essa experiência.
5. Você considera que a formação do PNAIC lhe ofereceu o suporte (livros literários, aporte teórico, formação continuada, propostas pedagógicas entre outros) necessário para a docência e no que se refere ao trabalho com a literatura infantil? De que forma? Qual a sua opinião sobre estas formações?
6. Na formação de professores do PNAIC/2013 você recebeu orientação sobre o trabalho com o letramento literário? Qual? A abordagem de literatura materializada no PNAIC 2013 pode favorecer uma educação literária articulada a formação de leitores literários?
7. Quais as contribuições que o PNAIC trouxe para sua prática de compartilhar histórias com seus alunos(as) em processo de alfabetização?
8. Quais suas maiores dificuldades e conquistas enquanto cursista? O que acrescentaria ou retiraria na formação do PNAIC/2013?
9. Avaliando as ações do PNAIC destaque os pontos positivos e negativos relacionados ao processo ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, particularmente os relacionados ao ensino da literatura?

3º BLOCO – SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Como alfabetizadora, qual é sua avaliação sobre a importância da literatura infantil na alfabetização?
2. Como utiliza em sua prática pedagógica a literatura infantil?
3. Pode descrever como é o acervo de literatura infantil em sua sala de aula?
4. Em que momento as crianças têm acesso ao acervo?
5. Em sua concepção, quais são as literaturas mais indicadas para trabalhar com as crianças em processo de alfabetização?
6. Qual o seu maior desafio na utilização da literatura infantil?
7. Pode relatar um pouco de como planeja suas aulas utilizando a literatura infantil?
8. Pode descrever uma aula que utilizou a literatura infantil e que foi bem sucedida? Avalie os motivos.
9. Pode descrever uma aula que utilizou a literatura infantil, mas seus objetivos não foram alcançados? Avalie os motivos.