



**UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO *PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY*  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, LETRAS, ARTES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES**

MARCIA OLIVEIRA FERREIRA

**O PNAIC E A LEITURA LITERÁRIA:  
A PRÁTICA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**DUQUE DE CAXIAS, MAIO DE 2019**

MARCIA OLIVEIRA FERREIRA

O PNAIC E A LEITURA LITERÁRIA:  
A PRÁTICA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Cultura e Artes da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Área de concentração:  
Educação, Linguagem e Cultura

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Jurema Rosa Lopes Soares

DUQUE DE CAXIAS  
Maio/ 2019

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**  
**UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS**

F383p      Ferreira, Marcia Oliveira.

O PNAIC e a leitura literária : a prática educativa na formação docente/ Marcia  
Oliveira Ferreira. – Duque de Caxias, 2019.

144 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) –  
Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de  
Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2019.

“Orientadora: Profa. Dr.a Jurema Rosa Lopes Soares”.

Referências: f. 130-139.

Marcia Oliveira Ferreira

**O PNAIC e a Leitura Literária: a prática educativa na formação docente**

Exemplar apresentado para avaliação pela banca examinadora em

**22/05/2019**

:

---

Profª Drª Jurema Rosa Lopes Soares

Orientadora

UNIGRANRIO

---

Profª Drª Haydea Maria Marino de Sant'Anna Reis

Examinador Interno

UNIGRANRIO

---

Prof Dr Idemburgo Pereira Frazão Felix

Examinador Interno

UNIGRANRIO

---

Profª Drª Elaine Constant Pereira de Souza

Examinador Externo

UFRJ

Aliás, sabemos que todas as coisas concorrem para o bem daqueles que amam a Deus, daqueles que são os eleitos, segundo os seus desígnios. Rm. 8:28

Minha caminhada até aqui dedico primeiramente àqueles que me antecederam e que traçando o caminho, apontando os atalhos, sinalizando o percurso tornaram mais leve o meu trilhar: Meus pais Milton (in memoriam) e Julia Guida.

Dedico ainda àquela a quem já no ventre busquei preparar um caminho menos árido e tortuoso, bem florido, bem leve e infinitamente fecundo e pleno de amor: Minha filha Mayra... Minha melhor parte!

## Gratidão

À Cristo, o agradecimento primeiro, porque Ele é o Senhor da minha vida, meu escudo e fortaleza, por realizar tantos prodígios em minha caminhada e permitindo que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais Milton (in memoriam) e Julia Guida por me ensinarem a ser humana, por me propiciarem uma boa educação, por terem me alimentado de boas histórias e por me mostrarem que amor é tudo. Obrigada, mãe, por suas constantes orações.

Ao meu Dadá é Lindo, que é companheiro, que é pai da minha melhor parte, pelo apoio, pela compreensão ao assumir minhas tarefas familiares porque as leituras e escritas me consumiam mesmo sem saber muito bem por que eu me entregava dia e noite ao tal PNAIC.

À minha Mayra, por sua presença forte e sensível, por seu “eu te amo muito, muito, tanto, tanto” revigorante apesar da minha ausência, como mãe, em muitos longos momentos.

À minha irmã Monica, por ser a única, por ser meu oposto preferido e por me presentear com Lucas e Valentina.

Ao meu *primão* José Newton, por sempre me incentivar nos estudos, por acreditar que eu consigo mesmo quando hesito e por ser a escuta disponível em todas as horas.

À Marluce Moraes dos Santos, por sua amizade-presente, por todo incentivo, carinho e oração que me encorajaram nos momentos de inquietude e cansaço.

Aos meus amigos queridos, por fazerem parte da minha história e guardados para sempre na memória e no coração.

Às amigas Clema Santos e Luciane Ceccopieri. A primeira por aliviar a fadiga com a terapia das boas conversas e risadas regadas a afeto e a segunda por ser minha alfabetizadora preferida, fonte de inspiração e consulta, brindada e blindada ao sabor da amizade profícua.

Aos operários da literatura, em especial a infanto juvenil, dos autores e ilustradores até os divulgadores e livreiros que fomentam o desejo de ler e oportunizam que nos cheguem histórias.

A todo corpo docente e discente da E.M. Professor João Faustino de França Sobrinho porque é no chão da escola que me movo.

À Professora Doutora Vera Kauss, por iniciar este caminho comigo e pelas prosas boas dos almoços.

À Professora Doutora Jurema Lopes, orientadora desta pesquisa por alinhar cuidadosamente o estudo para que eu pudesse caminhar e construir a narrativa no espaço e tempo da minha autonomia.

Aos docentes da banca examinadora de qualificação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Haydea Maria Marino de Sant'Anna Reis, UNIGRANRIO, Prof. Dr. Idemburgo Pereira Frazão Felix, UNIGRANRIO, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Constant Pereira de Souza, UFRJ pela disposição, pela contribuição criteriosa e gentil que me permitem um novo olhar para este trabalho.

Às companheiras da Coordenadoria Dinamizadora de Leitura Literária da SME/ Duque de Caxias, pela convivência e absoluto apoio e, em especial, a Penélope Monteiro por sua enorme generosidade, seu entusiasmo contagiante e sua compreensão quando me dedicava mais à pesquisa e menos à equipe.

Às companheiras da equipe PNAIC SME/ Duque de Caxias, em especial a Luciene Pires pela confiança, parceria e cumplicidade, juntas somos mais.

Às professoras alfabetizadoras interlocutoras desta pesquisa, pela efetiva participação, por partilharmos mutuamente aprendizagem com todo meu respeito e admiração por suas práticas.

À todos os colegas da turma 2017 do PPGHCA porque ansiamos por este momento.

À Coordenação e administrativos do PPGHCA e, em especial, a todo corpo docente do Programa.

Estamos com aqueles que dizem: Sim. A literatura, e 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. [...] É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação de consciência de mundo das crianças e dos jovens.

Nelly Novaes Coelho

## RESUMO

Esta pesquisa visa a analisar a prática educativa das professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC - Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa no processo de leitura literária na escola, no ciclo de alfabetização, em consonância com o desenvolvimento da produção escrita, buscando a consolidação da prática de leitura dos alunos, assim como a formação de leitores competentes. Tomou como campo de pesquisa a adesão da rede municipal de Duque de Caxias à formação continuada PNAIC. A dissertação se caracteriza como uma pesquisa narrativa, de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa. Este estudo está ancorado na pesquisa a diferentes dissertações que discorrem sobre o tema, entrelaçados a conceitos fundamentais de alguns teóricos como Bakhtin (2011), Corsino (2014), Foucault (1994, 1998), Freire (2009), Imbernón (2010), Larrosa (2007), Nóvoa (2000), Orlandi (2012), Paulino (2010), Soares (2002, 2012) e ainda no material de referência desta política educacional. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram as escritas docentes e o questionário aplicado. Os resultados constatarem que o fomento no ensino da literatura na escola, aponta uma nova lógica na prática escolar das leituras literárias. Diante do exposto, é preciso pensar e ressignificar a leitura no âmbito escolar e assim investigar estratégias e práticas que efetivem a função social da leitura, para assim, identificar no letramento as contribuições do PNAIC no que diz respeito à leitura literária para que a mesma seja vista como um direito.

**Palavras-chave:** ciclo de alfabetização; docente; leitura literária; letramento literário; PNAIC.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze the educational practices of the literacy teachers participants in the PNAIC - National Pact of Literacy in the Right Age in the process of literary reading in the school, in the literacy cycle, in line with the development of written production, seeking to consolidate the reading practice of students, as well as the training of competent readers. It took as a field of research the adherence of the municipal network of Duque de Caxias to the PNAIC continued formation. The dissertation is characterized as a narrative research, of an interpretive nature and a qualitative approach. This study is anchored in the research to different dissertations that discuss the theme, interwoven with the fundamental concepts of some theorists as Bakhtin (2011), Corsino (2014), Foucambert (1994,1998), Freire (2009), Imbernón (2010), Larrosa (2007), Nóvoa (2000), Orlandi (2012), Paulino (2010), Soares (2002, 2012) and still in the reference material of this educational policy. The data collection instruments used were the teaching scripts and the questionnaire applied. The results show that the promotion in the teaching of literature in the school a new logic in the school practice of literary readings. In view of the above, it is necessary to think and re-signify reading in the school context and thus investigate strategies and practices that effect the social function of reading. In order to identify literacy in the literacy, the contributions of the PNAIC regarding the literary reading so that it is seen as a right.

**Keywords:** literacy cycle; teacher; literary reading; literary literacy; PNAIC.

## LISTA DE FIGURAS

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| FIGURA 01 | Leia Caxias.....   | 23  |
| FIGURA 02 | João e o Pé de Feijão.....                                 | 31  |
| FIGURA 03 | Turma PNAIC.....   | 41  |
| FIGURA 04 | Escrita Docente Alfa. ....                                 | 45  |
| FIGURA 05 | Escrita Docente Beta.....                                  | 46  |
| FIGURA 06 | Escrita Docente Gama.....                                  | 47  |
| FIGURA 07 | Escrita Docente Delta.....                                 | 48  |
| FIGURA 08 | Escrita Docente Pi.....                                    | 49  |
| FIGURA 09 | Escrita Docente Ômega.....                                 | 50  |
| FIGURA 10 | Personagem Favorito.....                                   | 56  |
| FIGURA 11 | Cadernos PNAIC.....  | 64  |
| FIGURA 12 | Escrita Docente Beta.....                                  | 66  |
| FIGURA 13 | Professoras Formação.....                                  | 68  |
| FIGURA 14 | Escrita Docente Ômega.....                                 | 70  |
| FIGURA 15 | Programa Formação Continuada.....                          | 74  |
| FIGURA 16 | Escrita Docente Alfa.....                                  | 77  |
| FIGURA 17 | Escrita Docente Gama e Pi.....                             | 82  |
| FIGURA 18 | João e Maria.....  | 89  |
| FIGURA 19 | Influências Literárias Gama.....                           | 97  |
| FIGURA 20 | Acervos Complementares .....                               | 100 |
| FIGURA 21 | Leitura Protocolada .....                                  | 102 |
| FIGURA 22 | Leitura Compartilhada <u>Maria Vai com as Outras</u> ..... | 103 |
| FIGURA 23 | Projeto de Leitura.....                                    | 104 |
| FIGURA 24 | Cantinho de Leitura.....                                   | 105 |
| FIGURA 25 | Leitura Deleite .....                                      | 107 |
| FIGURA 26 | Sequência Didática.....                                    | 108 |

|           |                                   |     |
|-----------|-----------------------------------|-----|
| FIGURA 27 | Produção Textual.....             | 109 |
| FIGURA 28 | Influências Literárias Alfa ..... | 113 |
| FIGURA 29 | Sarau Literário.....              | 115 |
| FIGURA 30 | Influências Literárias Beta.....  | 120 |
| FIGURA 31 | Escrita Docente Beta e Pi.....    | 121 |
| FIGURA 32 | Livros Acervos PNAIC.....         | 122 |
| FIGURA 33 | Influências Literárias Pi .....   | 124 |
| FIGURA 34 | Influências Literárias Ômega..... | 125 |
| FIGURA 35 | Produção Alunos 1.....            | 126 |
| FIGURA 36 | Produção Alunos 2.....            | 126 |
| FIGURA 37 | Princesas.....                    | 127 |

## LISTA DE QUADROS

|          |  |    |
|----------|--|----|
| QUADRO 1 | Síntese de Programas e Ações Nacionais de Distribuição de Acervos de Leitura.....                          | 59 |
| QUADRO 2 | Direitos de Aprendizagem da Língua Portuguesa.....   | 67 |
| QUADRO 3 | Síntese dos Programas e Ações Nacionais de Formação de Professoras da Educação Básica – Alfabetização..... | 73 |
| QUADRO 4 | Síntese dos Programas do Livro de 2010 até 2018.....   | 88 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|       |  |
|-------|--|
| AC    | Acervo Complementar  |
| AIC   | Alfabetização na Idade Certa   |
| ANA   | Avaliação Nacional de Alfabetização                                    |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação            |
| BDTD  | Banco Digital de Teses e Dissertações                                  |
| CBA   | Ciclo Básico de Aprendizagem   |
| CDLL  | Coordenadoria Dinamizadora de Leitura Literária                        |
| CEALE | Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita                             |
| CEB   | Câmara de Educação Básica  |
| CEE   | Conselho Estadual de Educação  |
| CNE   | Conselho Nacional de Educação  |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação                                       |
| DL    | Dinamizadora de Leitura  |
| FNDE  | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação                          |
| HQs   | Histórias em Quadrinhos  |
| IBGE  | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| IDEB  | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                           |
| IES   | Instituições de Ensino Superior  |
| INEP  | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)           |
| MEC   | Ministério da Educação   |
| MinC  | Ministério da Cultura  |
| OC    | Obras Complementares   |
| OE    | Orientadores de Estudo   |
| PAIC  | Programa Alfabetização na Idade Certa                                  |
| PAR   | Plano de Ações Articuladas   |

|                |  |
|----------------|--|
| PCN            | Parâmetros Curriculares Nacionais  |
| PDE            | Plano de Desenvolvimento da Educação   |
| PNAIC          | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa                             |
| PNBE           | Programa Nacional Biblioteca da Escola                                       |
| PNE            | Plano Nacional da Educação   |
| PNLD           | Programa Nacional do Livro Didático  |
| PNLL           | Plano Nacional de Livro e Leitura  |
| PNSL           | Programa Nacional Sala de Leitura  |
| PRALER         | Programa de Apoio à Leitura e Escrita  |
| PROFA          | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores                          |
| Pró-Letramento | Programa de Formação Continuada para Professores dos Anos Iniciais           |
| SD             | Sequência Didática   |
| SEA            | Sistema de Escrita Alfabética  |
| SEB            | Secretaria de Educação Básica  |
| SEDUC          | Secretaria de Estado de Educação   |
| SEEDUC/RJ      | Secretaria de Estado de Educação/ Rio de Janeiro                             |
| SMED           | Secretaria Municipal de Educação   |
| SINE           | Sistema Nacional de Emprego  |
| SisPACTO       | Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| SME/DC         | Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias                          |
| UERJ           | Universidade do Estado do Rio de Janeiro                                     |
| UFMG           | Universidade Federal de Minas Gerais   |
| UFRJ           | Universidade Federal do Rio de Janeiro                                       |
| UNESCO         | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura               |
| UNIGRANRIO     | Universidade do Grande Rio   |

## SUMÁRIO

### CAMINHANDO EM TORNO DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS E FORMATIVAS – PRELÚDIO

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 1     | “ABRINDO CAMINHO” OU INTRODUÇÃO.....   | 24  |
| 2     | O CAMINHO DA PESQUISA NARRATIVA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO<br>DOCENTE.....                | 32  |
| 2.1   | A Pesquisa é o Caminho.....  | 32  |
| 2.2   | No Caminho Percorrido, o Lócus da Investigação.....                                    | 39  |
| 2.3   | O Caminho Rumo às Interlocutoras da Pesquisa.....                                      | 41  |
| 2.4   | Caminhando e Coletando Dados.....  | 51  |
| 2.4.1 | Questionário.....  | 51  |
| 2.4.2 | Escritas Docentes/Escritas de Si.....  | 53  |
| 3     | O CAMINHAR ATÉ O PNAIC: ESTRUTURANDO A LEITURA PARA UMA<br>APRENDIZAGEM PRAZEROSA..... | 57  |
| 3.1   | O Caminho até o PNAIC.....   | 57  |
| 3.2   | O PNAIC como Caminho.....  | 60  |
| 3.3   | Caminhares da Formação Continuada.....   | 70  |
| 3.4   | Caminhando entre Alfabetização, Letramento e Leitura.....                              | 82  |
| 4     | A LITERATURA A CAMINHO, ENTRE LEITURAS E PRÁTICAS.....                                 | 90  |
| 4.1   | Leitura, Caminho do Diálogo.....   | 91  |
| 4.2   | Caminhando pelas Obras Literárias.....   | 99  |
| 4.3   | No Meio do Caminho, a Escola e suas Leituras Literárias.....                           | 109 |
| 4.4   | Um Caminho de Possibilidades: A Literatura Infantil.....                               | 118 |
| 5     | FIM DO CAMINHO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 128 |
|       | REFERÊNCIAS.....   | 131 |
|       | APÊNDICES.....   | 142 |
|       | Apêndice A. Questionário.....  | 142 |
|       | Apêndice B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....                            | 143 |
|       | Apêndice C. Termo de Proteção de Risco e Confidencialidade.....                        | 144 |
|       | Apêndice D. Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento.....                    | 145 |
|       | ANEXO.....   | 146 |
|       | Anexo A. Parecer CEP .....   | 146 |

## **CAMINHANDO EM TORNO DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS E FORMATIVAS – PRELÚDIO**

As histórias que a mãe e o pai contavam, pondo a gente no colo, sentando do lado na rede ou na beirada da cama. Quem contava aquelas coisas tão maravilhosas, daquela maneira tão carinhosa, só podia gostar da gente... E as histórias ensinavam tanto... Traziam a certeza da esperança, garantiam a vitória do mais fraco, aplacavam as angústias difusas, davam fome às bruxas fora da gente.

Ana Maria Machado

Das coisas que eu fiz a metro todos saberão quantos quilômetros são. Aqueles em centímetros sentimentos mínimos ímpetos infinitos não?

Paulo Leminski

Desde muito nova, vivo rodeada de livros. Em minha memória infantil sempre estão meus avós e pais lendo livros ou jornais. Meu avô materno, Diniz Antonio, sempre contava ‘causos’ que mereciam minha atenção de menina ainda pequena, bem do tipo “O Bisavô e a Dentadura”, de Sylvia Orthof. Já minha avó Maria de Lourdes era assim toda Dona Benta, contando histórias, enrolando biscoitos ou me fazendo trancinhas. Dona Júlia, minha mãe, punha moral, mas também se rendia e me contava ótimas histórias ao dormir. Meu pai, Milton, era quem chegava trazendo novidades, e as novidades em forma de livros eram as melhores.

Bem nasci e logo já bebi de boas fontes, como a música popular brasileira – MPB, a bossa nova e o samba de raiz, por parte de mãe, e a literatura, através de boas leituras, por parte de pai. Ao apelar à memória, comumente me vejo entre livros, seja ouvindo histórias ao pé da cama, contadas por vó e mãe, seja com os brinquedos em forma de livros, presentes de pai e madrinha. O mais surpreendente é que os livros viravam casinhas, pontes e prédios, mas, imitando o meu ledor, também reproduzia a contação para as bonecas, até porque eu queria entrar logo para o clube da Abelhinha (sim, aprendi com cartilha), passaporte que comprovava que a criança já estava lendo. Mesmo sem saber ler, eu queria entender como aquilo tudo - palavra, imagem e texto - se processava.

Um dos dias mais importantes da minha vida foi quando meu pai, retornando de uma viagem de trabalho, me agraciou com uma coleção de contos de fada, de capa preta, com imagem holográfica e personagens de pano retratados em um

cenário encantador. Essa coleção mora na minha estante e mais ainda no meu coração, desde que papai partiu em um dia de Natal.

Quando criança, alimentei-me de boas histórias e bebi na fonte de Monteiro Lobato: os livros “Reinações de Narizinho” e “Aritmética da Emília” me acompanharam até que eu ficasse grande e me tornasse professora. Cabe tanta coisa bacana em minhas memórias: “Meu Pé de Laranja Lima”, de José Mauro de Vasconcelos; “O Menino do Dedo Verde”, de Maurice Druon; “A Casa do Anjo da Guarda”, de Condessa de Ségur; Cecília Meireles e suas boas poesias que me encantam até hoje, como a Arabela que abria a janela, passando pela menina que quer ser bailarina ao Chico Bolacha, que tudo acha. O livro “As Aventuras da Família Repinica” foi um marco em minha vida, não esqueço o Dr. Navegação, Dona Sereiá, Piniquita e Berimbau. A criação de Sylvia Orthof também foi o codinome familiar inventado por meu pai.

Quanto mais eu crescia, mais aumentava em mim a vontade de ler. “Pollyanna” e “Pollyanna Moça” me fizeram acreditar que o jogo do contente pode nos tornar pessoas melhores; “Capitães da Areia” me causou curiosidade e medo, mas ainda assim segui adiante; “Memórias de Um Sargento de Milícias” e “Dom Casmurro” li por obrigação, mas também ficaram em meu coração.

Logo me decidi que queria ser professora, porque era lindo ensinar e eu poderia ler mais livros. Nessa época, eu ainda não entendia que os livros seriam outros, e, por sorte, minha mente infantil acreditava que os livros nos levavam adiante, por isso passei bem pelo método fônico da cartilha, pois procurava textos nas revistas Cláudia, que minha mãe colecionava e até hoje assino. Fui a menina das coleções de carta, dos álbuns de figurinhas, apaixonada por meus cadernos de versos e poesias e, mais tarde, pelos diários/agendas secretíssimos. Leitura e escrita caminham juntas, apropriei-me dessa máxima, mas, ao longo dos anos de vida escolar, a leitura literária se tornava escassa, salvo pela professora Irma, de Português, e pela professora Carmélia, de História e da Biblioteca, que sempre oportunizavam boas histórias.

As bonecas e a minha irmã mais nova foram minha forma de experimentar-me como professora, pois já naquele momento tinha prazer em “ensinar”. Nos dois últimos anos do ginásio, passei da presença tímida na biblioteca da escola no

contraturno à monitora da professora primária da 3ª série, e ali já tinha certeza de que queria ser professora. Os livros não me saíam da cabeça, mas não só eles: as HQs - Histórias em Quadrinhos também tinham um lugar especial e deram asas à minha imaginação. Primeiro com a Turma do Pererê, de Ziraldo, com Galileu, Tininim e Boneca de Pixe, e depois - e ainda hoje - com a Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, usando a desculpa de ser gibi da Mayra e sendo culpado pelos meus longos momentos de fuga.

Minha mãe tinha como projeto que eu fosse advogada, já papai desejava me ver na função administrativa de algum órgão público. Eu, que passei toda a minha vida escolar em colégio privado, tive dificuldade de convencer minha família que iria prestar concurso para a escola normal. Estar na lista de aprovados do Colégio Estadual Heitor Lira, na Penha, foi pura felicidade. Fiz o Normal, como era chamado o curso de formação de professores, em três anos, e estudei ainda no curso Adicional, mas já no terceiro ano fiz cursinho pré-vestibular, pois meu pai achava que a escola pública não me daria base para cursar Direito.

Meu sonho continuava sendo aquele da professora de bonecas, assim decidi fazer o vestibular do Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio – Cesgranrio e passei para Pedagogia, na Universidade Gama Filho, onde estudei um período e decidi tentar novamente, agora para cursar também Pedagogia, mas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

Enquanto cursava a graduação, comecei a prática no magistério. Já professora iniciante, tinha clareza de que não queria alfabetizar meus meninos com aquele mesmo texto acartilhado que me foi proposto. Sem saber muito bem como começar, pensei que a saída fossem os livros literários que eu tanto gostava. Entre uma história e outra, ao acaso, aparecia conteúdo, sequência didática, matemática e o que mais a gente quisesse inventar, ao pé da letra. “A professora e a Maleta”, de Lygia Bojunga, ajudava na dinâmica da aula.

Na UERJ exercitei minha prática pedagógica e minha militância política. Particpei do concurso para estágio interno e fui trabalhar no Departamento de Educação, com a Professora Miriam Paura, quando ficava o dia todo na faculdade de educação e cursava Pedagogia à noite. Particpei de muitos encontros de Pedagogia, apresentando trabalhos, e por esse mesmo motivo conheci meu país a

cada cidade visitada. Trabalhei em alguns projetos dentro da UERJ: UERJ sem Muros; Alfabetização na 3ª Idade – Universidade Aberta da Terceira Idade – UnATI; Alfabetização de Adultos – Sistema Nacional de Empregos – SINE; e estágios em alfabetização no Canteiro de Obras da Encol Construtora, e foi pedreira desconstruir tantos estigmas e preconceitos, mas Paulo Freire já norteava nossas práticas. Vivi dois momentos surreais: a alfabetização de mulheres da Vila Mimosa e todo aquele contexto de exploração, e a complexidade da empresa de capital Pizza Hut e sua sutileza no processo de cooptação de jovens para o mercado de trabalho, enquanto fazia um longo estágio na área de Pedagogia Empresarial. Mas essa já será outra história

Os textos teóricos próprios para a formação fizeram parte da minha entrada na vida adulta, mas a leitura literária continuou me acompanhando. Assim, enlouqueço com Clarice, na “Felicidade Clandestina”; no “Sorriso do Lagarto”, do Ubaldo; no texto denso em “Ensaio sobre a Cegueira”, de Saramago, que me desvendou; e, em Galeano, que com aqueles textos me abraçou.

De posse do diploma, eu e uns amigos resolvemos fazer uma ação cidadã, devolvendo para o povo sua contribuição, por termos estudado em uma universidade pública. Subimos o Complexo do Alemão para alfabetizar jovens e adultos e me surpreendi, pela primeira vez, ao descobrir que não era letrada naquela linguagem das vielas da favela da Penha, Zona Norte carioca. Do jovem soropositivo àquele sem certidão, da menina de quatorze anos que aborta em casa ao senhorzinho que avisava do confronto e que tínhamos cinco minutos para descer, era lição em cima de lição.

Esse mesmo diploma me permitiu que, mesmo com pouca idade, fosse contratada pelo Instituto Cylleno, em São Cristóvão, para atuar como professora no curso de formação de professores. Ainda hoje mantenho contato com a Direção, com colegas de trabalho e com alunos desta instituição em encontros promovidos por grupo de ex-alunos, e sempre saio com o sorriso de dever cumprido em cada advogado, professora ou médica que revejo.

Bebi ainda da fonte do conhecimento na especialização em Supervisão da Educação e Orientação Educacional, pela UERJ, em 1999, e na segunda formação: a Licenciatura em Artes Visuais, pelo Centro Universitário Bennett, em 2002, que me

propiciou exercer, por um período, a função na matrícula que tive na rede estadual do Rio de Janeiro, reafirmando minha prática também com jovens do ensino fundamental e médio.

Aprendi no curso de Pedagogia que a prática caminha junto com a teoria. Com essa formação, passei, então, a atuar na rede municipal de Duque de Caxias como professora docente do ensino fundamental I, que compreende do 1º ao 5º ano de escolaridade, e como professora especialista em orientação pedagógica. Dessa forma, fui trocando, com meus pares, leituras de alguns teóricos, como Paulo Freire e Vygotsky, que ressaltam o fator histórico e social da aprendizagem, enfatizando a importância da integração social e da linguagem para a construção do conhecimento. Assim, a professora passou à mediadora e facilitadora de aprendizagem, pois através da linguagem, em um processo dialógico, interagia com os alunos na construção do conhecimento.

Foi no chão da escola que construí minha vida profissional, desde a primeira creche-escola em que trabalhei e minha primeira turma no município de Duque de Caxias, em 1995, na Escola Municipal Ruy Barbosa, quando Bruno, Patrícia e Michele tanto me ensinaram. Bruno, meu aluno com paralisia cerebral, me lançou à educação especial, primeiro na sala de recursos e depois na classe de educação especial, onde mais aprendi que ensinei.

Em minhas andanças por esse município, fui para a Escola Municipal Professora Sonia Regina Scudese Dessemone Pinto, numa turma do ciclo de alfabetização, e ali percebi que ensinar não estava preso no cabeçalho naquele nome gigante de escola. Lá fiz amigos para vida toda, aprendi e ensinei, reencontrei-me com Bartolomeu Campos de Queirós, e nossos textos eram as cartas do seu livro “Correspondência”<sup>1</sup>.

Já que gostava tanto de ler, a leitura de Bartolomeu surgiu como a possibilidade de alfabetizar aquelas crianças com a literatura. Logo a leitura, pretexto para a alfabetização, foi repensada, pois as belas histórias não combinavam com conteúdos embolorados e enfadonhos. Parafraseando Ziraldo em

---

<sup>1</sup> “Correspondência” sugere a escrita epistolar entre meninos que oferecem um ao outro palavras que gostariam de acordar ou de adormecer, e era com elas que eu propunha uma espécie de palavras geradoras, como na proposta de Paulo Freire para alfabetizar formando novas palavras e textos.

uma palestra, ler é mais importante que estudar. Como é importante ler, como é importante contar e ouvir histórias, como a literatura nos constitui quando ela vem no início de nossa formação! Aliás, ela devia vir de berço. A prática da leitura tornou-se regular não mais naquela turma, mas em mais turmas em tantas salas de aula.

Esse projeto foi tão intenso que no ano seguinte fui convidada a trabalhar com uma turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no curso noturno, pois, de alguma forma, a diretora sabia que era possível alfabetizar aquelas pessoas, em sua maioria mais velha que eu, a partir de textos literários. Fui surpreendida novamente com tantas histórias de João, Marcelo, Valclécia e Terezinha, para destacar alguns, e descobri ali que tinha muito a aprender e muito pouco a ensinar, pois suas vivências eram impactantes.

Nunca acreditei na polivalência do professor. E naquela escola, com a credibilidade da diretora Helena e a parceria luxuosa da professora Marli, nos dividimos nas áreas de conhecimentos a serem trabalhados. Fiquei com as áreas de Linguagem e Ciências Sociais. Minhas aulas contextualizadas com textos literários, cine-debates e culinária me levaram para outra função: dinamizadora de leitura<sup>2</sup>. A partir daí me tornei a professora da sala de leitura, e aqueles olhinhos brilhantes e esperançosos por boas histórias faziam com que eu fosse a pessoa mais importante do planeta. Clássicos, contos de fada, fábulas, textos de Shakespeare capitulados e “Capitães da Areia”, por exemplo, fomentaram ludicidade e criticidade para aqueles alunos.

Um dos eventos, Fúria da Leitura, baseado no projeto francês *La Fureur de Lire*, reavivou minha memória literária e me fez Emília. Logo fui convidada a fazer parte da Divisão de Leitura, como implementadora de leitura, bebi na fonte e me embriaguei. Encontrei-me nessa equipe porque ler é visceral, é redescoberta.

Há mais de dez anos atuo como implementadora pedagógica da Coordenadoria Dinamizadora de Leitura Literária – CDLL, nova nomenclatura da Divisão de Leitura da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias –

---

<sup>2</sup> A dinamizadora de leitura é uma função existente na rede municipal de DC desde 1997, exercida pela docente em caráter extraclasse e semanal, com uma hora de duração em cada uma das quinze turmas atendidas. As cinco horas restantes são destinadas ao planejamento.

SME/DC e, dialogando com meus pares, em ações pontuais, refletimos sobre a importância da leitura literária desde a primeira infância até a formação do leitor competente. Em equipe, levamos boas histórias para os alunos da rede e para todos os munícipes, com a Biblioteca Volante Leia Caxias, e por algumas horas somos *pop stars* dos livros. Estava posta a primeira trilha: o encantamento, olhinhos apaixonados, escutas atentas e aquele gostinho de quero mais para os capítulos por vir nas aulas seguintes. Quantas possibilidades e aprendizagem tivemos, ao partilhar leitura no início de nossos encontros também chamados de aula! Quão simples, marcante, forte e intenso é o ato de ler e contar histórias!

No meio de tantas histórias e memórias me descobri mãe, e com Mayra no ventre me redescobri no universo infantil de “Menina Bonita do Laço de Fita”, “Valentina” e “Alice no País das Maravilhas”. Estou na torcida para que minha menina, crescida nos seus treze anos, também tenha tamanha força e inventividade das personagens e descubra em cada livro a ela apresentado o prazer de ler, pelo saber e sabor que a leitura provoca.

Tomando emprestado o pensamento de Eduardo Galeano: “Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”, e sabendo que sempre há outros caminhos, deixei a Divisão de Leitura para assumir a função de implementadora na Subsecretaria de Planejamento e Projetos. As exigências da nova função eram gigantes, e aprendi que outras searas são necessárias, mas a leitura nunca me deixou e assim retornei para a Divisão de Leitura, em 2015, onde ainda me encontro. Desde 2013, participo do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, primeiro como ouvinte e depois como orientadora de estudos, até que, em 2016, participei como aluna, pois, pela primeira vez, a orientadora pedagógica foi chamada à formação e, então, pude avaliar o programa de outro lugar. Em 2017, retornei como formadora, novo nome dado à orientadora de estudos, e deste lugar pretendo apontar as correlações entre leitura literária e o PNAIC, a prática educativa na formação docente.

Quando se inicia a dissertação, então? Certamente bem antes de estar no mestrado. Posso assegurar que, resgatando na memória, antes mesmo da graduação, sem escolhas teóricas, sem trato das concepções ainda por trilhar, mas pela necessidade de narrar as acontecimentos do cotidiano da sala de aula, na tentativa de escrever para mim, elucubrando questões para os meninos e meninas

que ainda não avançavam no processo de leitura e escrita. No fundo, uma tentativa de não desanimar diante de tanta carência, cenário recorrente entre tantas professoras.

A leitura literária é a interseção entre minha prática de professora do(no) ciclo de alfabetização, e depois como DL, e como formadora local de estudos do PNAIC. Desse lugar me pego pensando em como a escola vem oportunizando a leitura literária para os alunos e professoras ávidos por boas histórias. Lá ou aqui, as aulas sempre se iniciam ou iniciavam com textos tão caros ou tão gostosos, ou tão incômodos, mas que verdadeiramente me tocaram de algum modo, tornando-se parte essencial do meu trabalho, de minha formação; daquilo que sou com a percepção que tenho sobre o mundo, sobre a educação, sobre leitura; da relação que estabeleço com os outros: meninos e meninas no chão da escola, das rodas de leitura e contação de histórias; com as professoras alfabetizadoras, minhas alunas do PNAIC.

Figura 01 - Leila Caxias



Fonte: Arquivo Pessoal

## 1 “ABRINDO CAMINHO” OU INTRODUÇÃO

Como são fortes as palavras! Elas dizem coisas que só o coração escuta. Se escritas sobre papel claro, ficam mais iluminadas e eternas. Sei que as palavras podem abrir novo caminho.

Bartolomeu Campos Queirós

Começamos por adiantar que Ana Maria Machado e sua narrativa poética “Abrindo Caminho” traz o caminho como possibilidade de superação, de descoberta do novo, de crescimento, sendo o ponto de partida para onde queremos chegar. O texto vai destacando personagens literários ou não, que souberam vencer a caminhada e vislumbrar o sonho, transformando a realidade.

A leitura abre caminho e para pontuar nossa passagem pela leitura literária, trazemos a Leia Caxias (Figura 01) porque para além de caminhos, abre portas, janelas, labirintos, passagens secretas, cofres, pacotes, correspondências de sonhos, de poesia, de desejos, de histórias vividas ou contadas, de memórias dos protagonistas da cidade, os munícipes.

Dessa forma, o livro “Abrindo Caminho” serviu de inspiração para que cada seção ou subtítulo deste trabalho fosse intitulado com palavras do campo semântico do caminho, pois acreditamos que a pesquisa seja esse percurso a ser percorrido rumo ao conhecimento.

A descoberta da leitura é fundamental como forma de inteirar-se sobre diversos assuntos ou aprender algo novo, pois escrever é ter certeza de lembrar-se de algo, é transmitir recados, é informar, divertir-se, é comunicar-se com alguém, descobrir o mundo e interpretá-lo. A inserção de diferentes gêneros textuais no espaço escolar contribui para que os alunos percebam a funcionalidade da escrita, a compreensão do sistema alfabético, as diferentes estruturas textuais, as convenções ortográficas e a estrutura da língua (SOARES, 2000, p.66).

Assim, a linguagem como união do pensamento a uma forma de expressão permite ao indivíduo abstrair, acumular conhecimento, liberar-se da subordinação do concreto e imediato e trocar, contar sobre suas experiências e realizar-se socialmente. Na crescente complexidade das relações sociais, atendendo às suas necessidades de comunicação, o indivíduo evolui da linguagem oral à linguagem escrita (VYGOTSKY, 1991)

Vivemos em uma sociedade onde a palavra, seja falada ou escrita, tem muita importância. Dessa forma, cabe a pergunta: como as educadoras podem aproximar os alunos da leitura em algumas de suas facetas, para que tenham a oportunidade de, divertindo-se e emocionando-se, aprender, descobrindo que um texto não se define por sua extensão, e sim pela capacidade de interpretação e produção de discurso, seja ele oral ou gráfico?

Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p.29) apontam que “a literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história humana.” Trabalhar a literatura e o processo de leiturização dos alunos nos diversos portadores de textos é explorar o mundo real para melhor entendê-lo.

Sendo assim, acreditamos que se a leitura for trabalhada de uma forma diferente nas escolas, transformando-a em momentos agradáveis, nutridos de motivação e curiosidade, teremos uma prática transformadora e ela se tornará imprescindível. Mas, como garantir que o espaço da escola promova efetivamente o direito à leitura literária? Como driblar as dificuldades que o contexto escolar apresenta na promoção da leitura? Como garantir que o livro seja lido e vivenciado efetivamente?

O domínio eficaz da língua possibilita a plena participação do sujeito histórico na sociedade em que vive, permitindo a criticidade e a expressão criadora. Desse modo, esta dissertação encontra sua justificativa, diante da possibilidade de estimular nos alunos o gosto pela leitura, a imaginação, a criação, a criticidade e a autonomia, para que se tornem efetivamente leitores e escritores.

Assim, inferindo que os alunos entram na escola para sistematizar a bagagem cultural que já trazem e apropriam-se do discurso veiculado na sociedade, pretendemos, ainda, ressignificar o processo de leitura no espaço escolar. É hora de colaborar para a formação de um leitor mais crítico e consciente, um cidadão pleno que não só decodifique fonemas, mas que, sobretudo, busque nas entrelinhas as respostas aos seus questionamentos.

Acreditamos que, ainda hoje, nos espaços profissionais em que circulamos, a leitura seja pouco veiculada na sociedade. Lê-se muito pouco até mesmo no espaço escolar, pois ainda não rompemos com o estigma da leitura como obrigação. Mesmo com todo acesso ao universo literário, pouco contribuímos com o fomento da leitura porque lemos pouco e, quando lemos, são textos com qualidade

questionável.

Para ensinar a ler é preciso ler, é preciso gostar de ler. Urge ensinar a escrita, com a linguagem escrita, isto é, com textos puros de significado, o que consiste em levar para a escola os textos que estão à nossa volta, de forma que a professora se sinta encorajada a ler e a partilhar com os alunos sua experiência como leitora fluente, conforme sugere Soares (2002).

Ativar o encontro entre crianças e livros não pode se restringir meramente à observação passiva do leitor sobre o livro, nem tampouco basta permitir o acesso ou, simplesmente, fornecer tempo para tal tarefa. É preciso apresentar os livros, fomentar, aguçar a curiosidade, despertar o interesse, mediar. É preciso entrar na escola para admirar a leitura em funcionamento, para estimular sua presença, para planejar os múltiplos espaços onde ela pode se tornar viva.

Por isso, ao pensarmos a leitura literária como prática educativa, é importante buscar os princípios que norteiam essa prática, propondo a viabilização do desenvolvimento de um trabalho contextualizado, que pretenda garantir o direito de aprender, o direito à leitura literária, favorecer o acesso à informação e à valorização da cultura, principalmente através do contato com os livros.

Formar leitores e escritores, eis um dos grandes desafios da escola! Ler, reler, contar e recontar são fundamentais no processo de encantamento que a leitura fomenta: a escolha do texto, o envolvimento com ele, o saber e o sabor ali despontados, o ritmo e a entonação da voz nos momentos pontuais da leitura, que também são possibilidades de conhecimento. Isso sem falar da estética do texto oral ou escrito.

Na minha vivência profissional, as propostas pedagógicas que abarcam a leitura e a escrita estão fragmentadas. O acesso a esses bens culturais precisa ser democratizado e oferecido qualitativamente para que seja consolidado na professora, e assim ressignifique sua prática, e no aluno, para que ele se aproprie desse conhecimento. Freire (1987) nos aponta que a educação é uma ação política e o mais importante a fazer é construir uma base para que os alunos consigam ler o mundo, para que aí possam agir sobre ele.

O viés deste trabalho é a narrativa, pois pensamento e linguagem estabelecem íntima relação. O diálogo estabelecido entre as letras, as palavras, o texto e o contexto é o que faz a leitura ser tão carregada de sentidos, ações e reflexões, além de ser uma possibilidade de prática educativa mais dinâmica. Mas é

preciso ainda investir na formação profissional da professora para que ela se reconheça como uma agente promotora de leitura.

A formação continuada é uma atividade dialógica que promove a reflexão e a ação do fazer pedagógico, sendo uma prática imprescindível ao exercício pleno da função docente. Perante os entraves do processo ensino-aprendizagem, cabe um aprofundamento teórico-prático para subsidiar e orientar as professoras no ato de planejar, bem como para compreender a complexidade do processo ensino-aprendizagem, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, sem deixar de ensinar o primordial: ler e escrever.

Urge a inserção de uma cultura de escola leitora, urge aprender a ser um leitor literário. E para formar o leitor é essencial que a professora seja leitora efetiva. A escola deve oportunizar momentos de formação para capacitar cada professora na didática da leitura. Nossa experiência profissional aponta que o fomento no ambiente escolar é de propiciar a convivência em ambiente letrado. Ensinar alunos a ler os mais diferentes gêneros textuais, assim como viabilizar a continuidade desse ambiente na comunidade extraescolar, pode garantir o seu sucesso ao longo de toda sua trajetória no contexto social que ora se apresenta, exigindo cada vez mais dos cidadãos participação ativa e decisória na história social, política, econômica e cultural na qual estão inseridos.

Considerando que é papel da escola o acesso à leitura e ao livro, com base no entendimento de que a leitura é instrumento indispensável para o exercício pleno da cidadania, esta pesquisa foca o fomento à leitura literária, o que vem contribuindo social e culturalmente para a formação literária das crianças e vai ao encontro das narrativas das professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC, que são as interlocutoras e canal potencial do exercício da prática, da troca e do fomento para considerações acerca da leitura literária.

Na contemporaneidade, em suas múltiplas facetas tecnológicas, é um desafio falar sobre leitura, principalmente sobre literatura infanto-juvenil, considerada algo menor. A modernidade líquida e efêmera (Bauman, 2004) anda sem tempo para a leitura fruição, de tão somente prazer. Talvez tenhamos receio de falar sobre a leitura de maneira simples, fecunda e desrotulada por expor a nós mesmos em nossas (in)finalidades. A leitura fruição é aquela leitura singular e complexa que aciona aspectos peculiares de cada um, de ordem cognitiva, psicológica, sentimental e sensorial, sendo assertiva, pois acaba por nos ressignificar.

De agora em diante chamaremos a leitura deleite de leitura literária, em consonância com o caminhar trilhado pelo PNAIC. A leitura literária caminha no sentido de ser um espaço dialógico, de encontro entre sujeitos: eu - professora formadora, leitora, ouvinte -; alunos e alunas do PNAIC - professoras formadoras ou não, mas sempre leitoras, ouvintes; e autores e autoras - leitores, formadores, ouvintes. A leitura literária se apresenta sem muita pretensão acadêmica, sem regras definidas, mas de interação agradável, de partilha e entrega de sentimentos. Nesse contexto, é o espaço visceral, privilegiado e único diante de tantas urgências e premências do cotidiano escolar.

Essa leitura literária, compartilhada diariamente na sala de aula, é mais que prazer: é afeto, é cuidado, é entrega e espera, é apropriação, é planejamento, é encantamento, é cura, é diálogo. A leitura literária representa tudo isso, além do caráter identitário. Assim, é preciso compreender como a leitura nos forma, como ela se desenvolve no espaço escolar e os desdobramentos para a formação do aluno leitor. O primeiro passo é entender o que é leitura literária, do que ela trata, quais possibilidades de formação de leitores estão aí envolvidas. Entendemos que a leitura, por ser pragmática em seus múltiplos vieses, conceba a ideia de o deleite e a fruição serem algo relevante. Ler é deleite, é prazer, mas as leituras escolares massificadas ainda não sucumbiram e precisam ser discutidas e ressignificadas. Aqui, neste trabalho, queremos transitar entre a leitura literária e o PNAIC e nos debruçarmos sobre a prática educativa na formação docente, pois isso nos alimenta e nos move.

Nesta pesquisa, iremos nos debruçar sobre o PNAIC e seus impactos, a reverberação da leitura na formação docente, sobre como se configura a leitura literária na sala de aula. Para tanto, consideramos os encontros com as professoras alfabetizadoras na formação continuada - PNAIC - e suas narrativas, colhidas por meio de questionários, além de minhas impressões enquanto formadora local do PNAIC.

Diante do exposto, a questão a ser investigada é: como as professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC utilizam a leitura literária como prática educativa no ciclo de alfabetização na rede municipal de Duque de Caxias? Essa questão nos direciona para o objetivo geral: analisar a prática educativa das professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC no processo de leitura literária

na escola, no ciclo de alfabetização, em consonância com o desenvolvimento da produção escrita, buscando a consolidação da prática de leitura dos alunos, assim como a formação de leitores competentes.

Temos como objetivos específicos: investigar a competência leitora das professoras alfabetizadoras frente à formação do aluno leitor; conhecer como as professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC apreendem as orientações teóricas do programa acerca da leitura literária; e pesquisar os procedimentos metodológicos da alfabetizadora na prática educativa da leitura literária.

A base teórica que referenda esta pesquisa é constituída por teóricos como Bakhtin (2011), Corsino (2014), Foucambert (1994, 1998), Freire (2009), Imbernón (2010), Larrosa (2007), Nóvoa (2000), Orlandi (2012), Paulino (2010), Soares (2002, 2012), e ainda pelo material de referência do PNAIC. Eles nos orientam para a leitura por fruição, para a leitura como possibilidade de transformação e criticidade, tendo a formação continuada como alicerce da prática docente, fomentando que a leitura literária seja lócus de formação de leitores.

A presente investigação se caracteriza como uma pesquisa narrativa de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa, utilizando o questionário e a escrita docente como instrumentos de coleta de dados. A amostra deste estudo é formada por um total de seis professoras alunas participantes do PNAIC do Polo 6, que compreende o município de Duque de Caxias. Ressaltamos que, em respeito às professoras interlocutoras deste trabalho, e também por entender que o magistério seja uma profissão majoritariamente feminina, optamos por mencionar sempre o gênero feminino. Conforme aponta Carvalho (1999), a feminização do magistério não está ligada somente à presença de mulheres em sala de aula, mas também a práticas, atividades e significados do universo feminino que estão impregnados nessa profissão.

Este estudo caminha inicialmente com um prelúdio, apresentando minhas memórias literárias e formativas, para depois se organizar em cinco seções, sendo esta introdução considerada a primeira delas.

A segunda seção trata do caminho metodológico da pesquisa, onde discorreremos sobre como ela se desenvolve e em que autores se sustenta. Ela versa sobre as etapas da investigação, os instrumentos utilizados, a seleção e o número de professoras sujeitos do estudo, bem como o campo empírico.

Na terceira seção, trilhamos no caminho dos pressupostos teóricos fundamentais para esta investigação e ainda trazemos uma sucinta revisão histórica sobre o PNAIC enquanto formação continuada e sobre como a leitura literária vem se configurando nesse espaço. De forma breve, trazemos ainda a questão do cânone e a relação dele com as escolhas literárias de professoras e alunos, e, por fim, a proposta do PNAIC. Finalizando a base teórica, apresentamos a literatura infantil enquanto objeto de estudo e os princípios que abarcam as práticas de leitura literária no viés do PNAIC.

Na quarta seção, ao trilhar pela leitura literária, vemos como ela se constituiu e se instaurou no ambiente escolar, e como a ação da professora “ledora” - destaco que a intenção seja apenas de frisar como aquela que lê para o outro que ainda não sabe fazê-lo - envolvida com essa prática reflete na relação dos alunos com livros e leitura. Concebendo, então, a leitura como via, ligando alunos e professoras, o aporte é o quanto essa leitura, a princípio desvinculada de utilidade, se mostra essencial.

A corporeidade das narrativas com a escrita docente e os questionários com as interlocutoras desta pesquisa entrecruzam com os pressupostos e os embasamentos teóricos apresentados nas seções três e quatro. Ao cruzar e analisar as pontes entre as narrativas e as práticas de leitura literária, é possível entender melhor sua contribuição e sua presença no ambiente escolar.

Os passos seguintes, na última seção, são as considerações conclusivas, onde abordamos os resultados encontrados em consonância com os pressupostos teóricos apresentados e com os objetivos propostos. E, acerca do problema investigado, as recomendações que julgamos necessárias para que outros se sintam encorajados a seguir com novas problematizações.

Finalmente, cabe ressaltar que a iconografia que orna o início de cada seção são ilustrações de alunos das turmas das professoras alfabetizadoras participantes deste estudo e aqui tem a função de evidenciar a promoção de leitura difundida na sala de aula e memória literária instaurada nos meninos e meninas.

Figura 02 – João e o Pé de Feijão



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo, 2018

## 2 O CAMINHO DA PESQUISA NARRATIVA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

A história João e o Pé de Feijão (Figura 02) é repleta de simbologia, a dificuldade que João passa com a família é a mesma de tantos meninas e meninos que encontramos em nossas escolas. A releitura do aluno produzida não por acaso com caneta esferográfica vai muito além da família que troca seu único bem por poucos caroços mágicos de feijão ou do momento de fúria da mãe de família que passa dificuldade e joga pela janela a troca mal feita porque, em sua perspectiva, sonhos não cabem e dimensiona que a magia da vida é a luta pela sobrevivência de cada dia e nunca pela galinha dos ovos de ouro. É a narrativa nos provocando...

Descrevemos aqui os passos percorridos desde a escolha pela pesquisa narrativa interpretativa, seguindo pela escolha das interlocutoras, a coleta de dados até a análise. Isso nos faz refletir sobre a necessidade da pesquisa no contexto da formação docente e sobre a inquietude que move a pesquisadora nesta ação.

### 2.1 A Pesquisa é o Caminho

Em geral, a pesquisa científica na área de Educação busca indagar sobre os aspectos e princípios norteadores da prática educativa, e, por conseguinte, grande parte desses estudos tem se utilizado da pesquisa narrativa para mapear, aprofundar e ressignificar atuações sobre as experiências educativas e educacionais dos atores e ainda conjecturar os diferentes recursos e processos históricos educacionais em diferentes tempos e espaços. Sendo assim,

[...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar. (SOUZA, 2006, p.136).

A ideia de retomar a leitura literária surgiu depois de nos depararmos, ainda no contexto escolar, com os textos acartilhados e com a literatura como simples instrumento de estudo. Nesse sentido, passamos a observar a dicotomia entre o processo de leitura e escrita e a leitura literária, e para isso utilizamos a pesquisa interpretativa, situada como uma variante dentro do interacionismo simbólico que basicamente deriva dos processos interpretativos e cognitivos inerentes à vida social.

Nós acreditamos que o espaço/tempo que a leitura abarca possa denunciar as impossibilidades da escola e problematizá-las, anunciando outra forma de se viver o cotidiano escolar. A pesquisa é qualitativa, o que pressupõe a aproximação com diferentes sujeitos e a possibilidade de capturar a perspectiva das participantes, isto é, a maneira como as informantes encaram as questões que foram focalizadas.

Segundo Minayo (2000, p.21-22), a pesquisa de abordagem qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa possibilita uma relação direta dos interlocutores com a situação a ser investigada. Conforme assevera Lakatos (2009), esta abordagem qualitativa, ao ser utilizada pela área da educação, converte que os dados obtidos na pesquisa não podem ser mensurados, mas interpretados. Assim, tendo por base teorias, não obstante o relatório descritivo dos resultados obtidos, necessita interpretar os dados elaborando uma análise interpretativa deles. Por esse ângulo, Chiaradia (2002) pondera que:

[...] não há pesquisa que não nos afete, pois, como atividade humana e social, traz consigo a carga de valores, interesses, crenças, escolhas do pesquisador. Compartilho com a ideia de que nossa trajetória como pesquisadores em processo passa a ter significado a

partir da experiência refletida, em nosso contato com o campo de investigação, em nossa relação com o entrevistado e nas buscas teóricas que fundamentem nossa ação. Haveria, portanto, dois movimentos acontecendo nesse encontro: um de autoconhecimento na forma de elaborar nosso processo intenso de vida, e outro, que nos “gruda” com a experiência, vida, espaço e tempo do outro, seja ele um ser individual ou coletivo (CHIARADIA, 2002, p. 91).

No que diz respeito à pesquisa, e em especial à pesquisa narrativa, encontramos na afirmação de Chiaradia que ela nos conecta ao outro, que ela propicia o aprofundamento da investigação na medida em que valoriza o contato direto com o outro, elencando o que é comum, mas sempre disposta e sensível às individualidades e seu significado que se dão coletivamente.

Neste sentido, é preciso levar em consideração que “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18).

Ressaltamos, ainda, que a opção pela pesquisa narrativa na perspectiva do paradigma interpretativo se deu porque, conforme aponta Santos Filho (2009, p.25), quando tratamos de um objeto próprio das ciências humanas evidenciamos uma intrínseca relação entre pesquisador e objeto de estudos, carregada de subjetividades, emoções e valores. A pesquisa educacional, segundo Santo Filho, está relacionada ao paradigma interpretativo-idealista, pois a abordagem qualitativa busca compreender, interpretar e não explicar uma dada realidade sociocultural. O ser humano é imbuído de ações, fatos e comportamentos bem singulares que revelam seus sentimentos, emoções e opiniões que não permitem a quantificação, mas que precisam ser valorizados e respeitados pelo pesquisador, de forma particular, ancorados ao contexto ali estabelecido.

Segundo Smith (1983), citado por Santos Filho (2009, p. 25), “os seres humanos são ao mesmo tempo sujeito e objeto de investigação nas ciências sociais e o estudo do mundo social é, em essência, “o estudo de nós mesmos”. Ambos trazem a contribuição de Wilhelm Dilthey, (1989), precursor do método interpretativo, que aponta para a necessidade da interação nas inter-relações sociais entre o pesquisador e o sujeito pesquisado. Esta interação possibilita a entrega, o diálogo, a escuta e a troca, conforme aponta Santos Filho, 2009:

A complexidade da vida social, a variedade de interações entre os indivíduos, as contínuas mudanças ao longo do tempo e as diferenças culturais não permitem que os teóricos estabeleçam leis que se apliquem em todo o tempo e lugar (SANTOS FILHO, 2009, p. 26).

Santos Filho (2009) ainda pondera que “[...] a tarefa do pesquisador não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa [...] das mentes daqueles que são parte da pesquisa” (SANTOS FILHO, 2001, p.27).

Na interação com o outro estabelecemos a base da pesquisa: compreensão interpretativa; cabe à pesquisadora encontrar no diálogo com as interlocutoras aquilo que as representam e as diferenciam.

A presente investigação se caracteriza como pesquisa narrativa. Esta se apresenta como uma opção metodológica que evidencia a problematização, a revelação, a compreensão e o processo de reflexão sobre a prática pedagógica. Desse modo, Nóvoa (1992) aponta que nesse tipo de pesquisa cada indivíduo entrevistado pode se tornar ator do seu processo de formação. E Benjamin (1985) destaca que a pesquisa narrativa evoca a memória afetiva e todo corpo é acionado a tomar parte do momento.

A narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos [...] que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito (BENJAMIN, 1985, p.220).

Entendemos a partir daí que a pesquisa narrativa, no contexto educacional, sintetiza as experiências das professoras e evidencia o conhecimento adquirido por elas, por saber o que elas sabem, o que produzem e como produzem e transmitem este saber aos alunos. Aqui temos a oportunidade de interpretar o processo de formação das professoras alfabetizadoras como protagonistas, sujeitos da ação nas questões referentes ao ensino e a aprendizagem. Por sua dimensão, escolhemos a pesquisa narrativa como opção metodológica para este estudo com as professoras para identificar a trajetória profissional de cada uma delas, numa abordagem de investigação e formação que possibilite o estudo, a reflexão sobre sua trajetória pessoal e profissional, favorecendo, no contexto da reflexão, a construção de novas aprendizagens.

Destacamos que nosso objetivo é analisar a prática educativa das professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC no processo de leitura literária

na escola, no ciclo de alfabetização, em consonância com o desenvolvimento da produção escrita, buscando a consolidação da prática de leitura dos alunos, assim como a formação de leitores competentes. As interlocutoras deste estudo, a partir das narrativas apresentadas, refletem sobre sua prática docente, rememoram sua trajetória e, como produtoras desse conhecimento e informação, em diálogo com a pesquisadora, definem e compreendem sua formação até aqui.

Segundo Nóvoa (1997), a pesquisa narrativa é (auto)biográfica e, nesta perspectiva, a narrativa tem um caráter de investigação-ação, “que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva”. (PINEAU, 2000, p.116). Epistemologicamente, a formação do sujeito o leva a agir como ator e investigador de sua história educativa. Nesse contexto, os campos subjetivo e concreto são explorados concomitantemente, em razão dos textos narrativos, das representações sobre o processo educacional e identitário de cada profissional, cada etapa de sua trajetória e o cotidiano do contexto escolar.

Cabe ressaltar que dimensionamos as narrativas como método e como técnica para um melhor aprofundamento do estudo. Entendida como método, possibilita a análise e a organização das próprias narrativas e, como técnica, reverbera na produção de conhecimento e na formação das interlocutoras desta pesquisa e na da pesquisadora ouvinte. Assim, podemos apreender, rememorar nossas histórias de vida, de formação e de práxis educativa.

As narrativas orais ou escritas estão intrinsecamente ligadas aos aspectos sensoriais e sensíveis de cada sujeito e nos permitem um aprofundamento com nossa intimidade. Voz e vez são a tônica da pesquisa narrativa, que toca profundamente na singularidade e subjetividade de cada sujeito envolvido. Como aponta Sousa (2006), a narrativa de si e das experiências vividas caracteriza-se como processo de formação e de conhecimento apoiado nas marcas acumuladas pelos sujeitos durante toda a sua existência. Ainda, segundo Sousa (2006, p. 137):

[..] o conjunto das narrativas expressa diferentes recordações, referências, aprendizagens experienciais formadoras, na medida em que coloca o autor numa dimensão de investigador de si próprio e de sua trajetória de formação, possibilitando-lhe compreender seus

percursos formativos e autoformativos ao longo da vida (SOUSA, 2006, p.137).

Outra característica das narrativas é a investigação, questão essencial para que o sujeito produza conhecimento e, assim, adquira o aspecto formativo. Efetivamente, compreendemos que a pesquisa narrativa seja um recurso teórico-metodológico, que busca ressignificar a profissão docente, aflorando as experiências, os valores, as concepções, as angústias, os anseios e os saberes docentes que permeiam as práticas das professoras, permitindo-lhes lembrar, reorganizar, reinterpretar e refletir sua prática pedagógica.

Benjamin (1994) relata que todo ser humano é um profícuo contador de histórias, e a narrativa funciona como fio condutor para a produção de dados da pesquisa. Nesse processo, pesquisador e interlocutor dialogam e trocam saberes.

Acrescentam Clandinin e Connelly (1995) que todos somos contadores de histórias, e o estudo e a aplicação das narrativas no campo educacional são justificáveis porque, a partir delas, vivenciamos e experimentamos o mundo e participamos desse longo e contínuo processo de construção e (re)construção de nossas histórias, no singular e no plural, e sempre na interação com o outro. “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades.” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 27)

Assim, temos o suporte necessário para investigar o pessoal e o profissional de cada alfabetizadora participante desta pesquisa, em seu processo formativo e prática pedagógica, sendo a reflexividade o legado do estudo.

Os sujeitos constituem-se por suas histórias, pelas marcas de suas experiências e narrativas. Nesse sentido, estão imbricados de narrativas que se apresentam como recurso metodológico de autorrevelação e autoconhecimento, e também como fomento para a construção da aprendizagem docente. O memorial é esse espaço-tempo de organizar as histórias e alinhavar, na forma de narrativa escrita, o que a narrativa oral pode silenciar, por isso é tão valorizada em pesquisas, pois ali também estão representadas, em cada aluno e aluna, em cada leitura escolhida, em cada saber adquirido, em cada atitude, concepção, ou práxis que converge e responde diretamente a esta pesquisa. As narrativas, como vimos,

potencializam a autorreflexão de histórias de vida pessoal e profissional, levando as docentes a questionarem seu tempo, espaço, ação, silêncio e afeto.

A escrita docente sugere um texto memorialístico. Entendemos o memorial docente como um recurso de dados da pesquisa narrativa, pois registra as vivências, experiências, memórias e reflexões que colaboram para a difusão do conhecimento produzido no espaço escolar. Sendo autobiográfico, o memorial apresenta o autor por ele mesmo, destacando aspectos significativos para si e seus leitores. Por outro lado, o memorial é também um exercício de autorreflexão, de autoconhecimento, autoformação e autocrítica que potencializa o desenvolvimento profissional e a trajetória de vida. Concordamos com Brito (2010) que:

Escrever memorial como um recurso coadjuvante nas pesquisas sobre formação e práticas pedagógicas é colocar em realce autoria docente e a importância dos escritos de professores para a preservação de arquivos pessoais e de arquivos escolares como forma de visualizar a diversidade de documentos que podem evidenciar que os profissionais da educação, notadamente os professores, não se limitam na sua cotidianidade somente a ensinar a ler e a escrever, mas, igualmente, estão construindo a sua história profissional (BRITO, 2010, p. 56).

As narrativas concorrem para o diálogo, teoria-prática, e nesse processo ação-reflexão-ação (Brito, 2010) as docentes adotam procedimentos de investigação e de formação. Cabe ao pesquisador sensibilizar o grupo de professoras para o trabalho com narrativas, para o uso do memorial em todas as suas atribuições para que possam repensar o processo formativo no que se refere ao aprender a ensinar. Retomamos Brito (2010), que argumenta que na produção de um memorial, a rigor, não há a exigência de um formato estrutural pré-definido, posto que seja desenhado pelo seu construtor/elaborador, o que faculta a cada pessoa escolher os ângulos e trajetórias de vida que integrarão seu texto memorialístico.

As narrativas guardam o sagrado dos sujeitos, pois as histórias inscritas na memória são confessionais, guardam sentimentos caros e emoções fecundas. Esses dados são muito significativos para os resultados desta pesquisa, pois o material produzido contém testemunhos vivos de ensino e aprendizagem recíprocos que colocam no cerne da questão o processo formativo dos interlocutores, seja na perspectiva da autoformação, onde cada docente envolvido - pesquisadora e participantes da pesquisa - tem a oportunidade de se reconhecer, seja nas perspectivas de outros processos de formação, porque nos constituímos na troca,

na experiência com os outros que nos completam e na sinergia com o espaço/tempo, que permite aos sujeitos narradores historicizar sua bagagem de vida, de formação e de docência, como explicita Benjamin (1996):

Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente; integra-o à vida do narrador para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila (BENJAMIN, 1996, p. 107).

A memória e a experiência são trazidas inteiras ou retalhadas em linguagem poética pelo narrador que grava sua fala com tantas outras narrativas não suas, mas que se juntam e contam histórias coletivamente.

As técnicas de pesquisa narrativa como a escrita docente e o questionário aplicado foram utilizados para coletar dados que exponham as competências leitoras, as atividades práticas da população pesquisada e a influência dessas práticas na formação de alunos leitores. Gil (2010, p.128) conceitua questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”, para, em seguida, apontar que a análise de dados envolve a redução, a categorização e a interpretação dos dados e a redação do relatório (GIL, 2010, p. 133).

É preciso ressaltar que todo o material recolhido foi lido e confrontado com o referencial teórico presente neste estudo, observando tanto o conteúdo explícito quanto o conteúdo velado do material, buscando expor aspectos significativos. Os dados foram organizados em textos narrativos, após pesquisa bibliográfica que se constituiu como fonte de dados secundários.

## **2.2 No Caminho Percorrido, o Lócus da Investigação**

Esta trilha se inicia com o mapeamento do lócus de investigação, de forma a favorecer a descrição da metodologia utilizada nesta pesquisa e assim garantir a investigação à luz da ciência.

O campo de pesquisa deste estudo é uma turma de formação continuada do PNAIC 2017/2018 do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Participam dessa turma específica, quinze professoras e um professor dos anos iniciais do ensino fundamental e três professoras da educação infantil, todas com cargo efetivo de professor docente II.

Os encontros de formações, como chamamos, são oferecidos às professoras alfabetizadoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental e professoras atuantes da educação infantil. Esses encontros aconteciam quinzenalmente, aos sábados, em regime de oito horas diárias, nas dependências da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO ou no Auditório da SME, ambos situados no bairro 25 de Agosto, no 1º distrito de Duque de Caxias, segundo a disponibilidade desses locais e em conformidade com sua dinâmica.

Para os anos de 2017 e 2018 foram organizadas seis turmas de formação continuada, totalizando cento e cinquenta professoras alfabetizadoras cursistas que, por livre e espontânea escolha, aderiram ao PNAIC; cada turma atendida por uma professora formadora local de estudo e uma coordenadora local responsável por este município. Ressaltamos que as professoras cursistas, nessa edição 2017/2018, não recebem a bolsa de estudo devido aos cortes promovidos pelo MEC.

Diante de tudo o que foi apresentado e refletido até aqui, analisamos os impactos da reverberação da leitura na formação do aluno leitor, e, para tanto, consideramos os encontros com as professoras alfabetizadoras na formação continuada do PNAIC. Na Figura 03, o grupo unido, atento e forte que não foge à luta, mesmo no sábado após a rotina de trabalho semanal, são as professoras alfabetizadoras e o professor do PNAIC- DC nos encontros de formação, porque a sala de aula é o espaço do conhecimento por excelência e a formação continuada aperfeiçoa cada profissional em sua prática.

Figura 03 - Turma PNAIC



Fonte: Arquivo Pessoal Formação PNAIC Unigranrio

### **2.3 O Caminho Rumo às Interlocutoras da Pesquisa**

A população em estudo foi composta por um grupo de seis professoras alfabetizadoras, regentes de turma dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Duque de Caxias, participantes do PNAIC. A carga horária de trabalho remunerado é de 22 horas e meia, em que 20 horas de trabalho se dão na unidade escolar, sendo 1/3 dessas horas destinadas ao planejamento. Ressaltamos que a formação continuada PNAIC acontece neste município, fora da carga horária de trabalho, perfazendo um total de 160 horas anuais.

Como interlocutoras desta pesquisa, da turma 3 PNAIC 2017/2018, formada por quinze professoras, selecionamos seis participantes, em função de: a) atuarem no ciclo de alfabetização - ensino fundamental dos anos iniciais na rede municipal; b) terem formação superior; c) serem estatutárias; d) estarem atuando em classes atendidas pelo PNAIC; e) terem disponibilidade para participar da pesquisa.

Ainda elencamos esse grupo porque atuamos como formadora local de estudos na turma em questão. Em seguida, criamos alguns critérios para a escolha das seis interlocutoras deste trabalho, observando as seguintes dualidades: uma professora de uma escola urbana do 1º distrito, uma professora de escola de campo do 4º distrito, uma professora pertencente à menor faixa etária das cursistas, uma da

maior faixa etária das cursistas, uma com mais tempo de serviço na rede municipal, uma com menos tempo de serviço, uma professora com maior tempo de atuação no PNAIC e outra com menor tempo de atuação no PNAIC. Cabe ressaltar que cada professora pode representar mais de um critério.

Atendidos os critérios mencionados e a fim de organizar as informações de cada uma das participantes da pesquisa, bem como de garantir sua confidencialidade, optamos pela utilização de letras gregas<sup>3</sup> para identificá-las, pois letras possibilitam o surgimento da palavra e daí o texto está pronto. Salientamos que esse procedimento visa atender aos padrões estabelecidos pelo Comitê de Ética, relacionados a trabalhos científicos com seres humanos.

Sendo assim, apresentamos as professoras alfabetizadoras, nossas interlocutoras na pesquisa, com nomes fictícios, passando a chamá-las de professora Alfa, professora Beta, professora Gama, professora Delta, professora Pi e professora Ômega, conforme autorização previamente assinada. De início, fizemos observações nos encontros de formação, campo da pesquisa, para verificar se o quadro de professoras cursistas atendia ao perfil estabelecido como critério para integrar o grupo de interlocutoras. Confirmado o perfil das interlocutoras, esclarecemos sobre a importância da disponibilidade de cada uma na produção dos dados e informamos que suas identidades seriam preservadas, pois, de acordo com Souza (2006, p. 45), a pesquisa: “[...] envolve em primeira instância a negociação do contrato, do trabalho com o grupo envolvido”.

Conforme o autor supracitado, a utilização e a publicação das identidades dos sujeitos envolvidos em processo de pesquisa e/ou de investigação exige, do ponto de vista ético, uma aproximação e uma reaproximação das singularidades e subjetividades. Ressaltamos que, atendendo ao protocolo que contém a explicitação dos procedimentos de análise e de como serão utilizadas as fontes na pesquisa, as interlocutoras autorizaram o uso de seus nomes reais.

É importante destacar que também foi esclarecido que a participação na pesquisa é voluntária e não ocasiona nenhum prejuízo financeiro, moral ou intelectual, podendo ser interrompida a qualquer momento da investigação. O

---

<sup>3</sup> Cabe mencionar que as letras gregas são utilizadas na Matemática, Astronomia, em fórmulas químicas, etc., e aqui faz alusão ao PNAIC, que amplia o conceito de interdisciplinaridade no cotidiano da sala de aula.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consta do Apêndice B desta pesquisa e contém informações detalhadas sobre o estudo. É importante ressaltar que o estudo começou a ser percorrido com a construção do projeto de pesquisa, durante o curso de mestrado, até chegar ao produto final, avaliado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unigranrio e aprovado conforme parecer – número CAAE 88504518.0.0000.5283.

O contato inicial com as interlocutoras ocorreu nos encontros de formação, com a autorização de sua chefia imediata, no caso, a coordenadora local. Esse primeiro contato foi individual e na oportunidade foi perguntado se aquelas que se interessaram em participar da pesquisa concordavam em participar, também, de uma reunião posterior. Em seguida, na reunião, apresentamos e explicamos os objetivos da pesquisa e os instrumentos a serem utilizados para a produção dos dados. Esclarecemos sobre a importância da disponibilidade das interlocutoras na produção dos dados e que as suas identidades seguiriam em anonimato. Assim, foram assinados os Termos de Proteção de Risco e Confidencialidade, presentes no Apêndice C, e o Termo de Autorização do Uso de Imagem e Depoimentos, no Apêndice D.

Neste percurso, após aplicação do questionário (Apêndice A), que foi realizado individualmente e em dia e horário conveniente para as interlocutoras, seguimos com recolhimento das narrativas em forma de escrita docente que foram produzidas ao longo das aulas de formação continuada. Essas ações nos remetem aos encontros do PNAIC com a expectativa de saber como andam as outras interlocutoras, lá do início da formação, como estão meus pares formadoras de estudo local e minhas professoras, formadoras regionais. Muitas memórias...todas libertas do baú de histórias e dos guardados do coração.

Iniciamos com a leitura de todo material produzido que foi organizado em eixos analíticos para depois comporem a análise dos conteúdos ancorados aos contornos teóricos, referenciais para esta pesquisa, mas já estava encaminhada nas aulas da formação continuada PNAIC em tantas versões: nos diálogos construídos; nas narrativas com as interlocutoras, que não só relatavam a prática, mas também se mostravam enquanto sujeitos históricos.

Diante do exposto, a análise também responde aos objetivos geral e

específicos que norteiam esta pesquisa: investigar a competência leitora da professora alfabetizadora frente à formação do aluno leitor; conhecer como a professora alfabetizadora participante do PNAIC apreende as orientações teóricas do Programa acerca da leitura literária; pesquisar os procedimentos metodológicos da alfabetizadora na prática educativa da leitura literária.

Após análise dos dados, com base nos objetivos, partimos para responder à questão desta pesquisa: como a professora alfabetizadora participante do PNAIC utiliza a leitura literária como prática educativa, no ciclo de alfabetização, na rede municipal de Duque de Caxias.

De acordo com Gil (1999):

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

Ressaltamos que as enunciações trazidas pelas alfabetizadoras participantes do PNAIC, tanto os materiais discursivos como as escritas, são suportes pertinentes da pesquisa narrativa de paradigma interpretativo que mobilizam as narrativas. Neste sentido, as professoras falam de si mesmas enquanto professoras e, ao mesmo tempo, enquanto alunas do PNAIC e este fato pressupõe a diversidade de sentidos. Assim, apresentamos nossas interlocutoras: primeiro uma breve identificação inicial e depois um recorte de suas narrativas, onde cada uma delas estabelece sua relação com o magistério contando um pouco de sua formação e experiência profissional.

#### 1. Professora Alfa

A professora Alfa tem 26 anos, possui a formação em curso de Pedagogia. Atua como docente neste município há dois anos, mesmo tempo em que está como regente dos anos iniciais, atualmente é regente de uma turma do 3º ano de escolaridade de uma escola municipal do 2º distrito. Este é seu primeiro ano como cursista do PNAIC. Lê cerca de 12 livros anualmente, sendo o romance seu gênero preferido.

Figura 04 – Escrita Docente da Professora Alfa

### Como me tornei professora...

Um dia na minha sala de aula, depois de ler uma história que falava sobre profissões, eu perguntei à minha turma de 2º ano da Escola Municipal Profª. Célia Sobreira no município de Japeri, o que eles queriam ser quando crescessem. A maioria das meninas respondeu que queria ser professora. Esse acontecimento me fez pensar e deliberar sobre como eu fui parar na sala de aula e me tornei uma professora.

Ao contrário das minhas alunas, ser professora nunca foi um sonho de infância meu. Já quis ser médica, química, analista de sistema e psiquiatra, mas professora só nas brincadeiras de escolinha com os meus primos. Hoje, analisando isso um pouco mais a fundo, percebo que o magistério não era uma profissão valorizada ou apreciada pela minha família e as outras pessoas do meu convívio. Nasci em 1991, e durante minha infância e adolescência, presenciei os efeitos da Revolução Tecnológica que vivemos, da fita K7 ao *blu Ray*, e o fortalecimento da globalização e do capitalismo na sociedade. Lembro que todo incentivo que tive, foi o de almejar profissões rentáveis, que pudessem me permitir um estilo de vida confortável e bens de consumo, e o magistério certamente não se encaixava nesse perfil.

Com o passar dos anos, até durante o Curso Normal e na graduação em Pedagogia, a questão da desvalorização do Magistério pareceu me acompanhar. Muitas pessoas, inclusive colegas de profissão, tentaram me desestimular ou demonstraram desapontamento com a minha escolha profissional, o que infelizmente pesou nas minhas escolhas por muito tempo.

Eu costumo dizer que eu não escolhi ser professora. A profissão que me escolheu. A princípio, eu tentei trabalhar em outras áreas, mas o ambiente em escritório não era para mim. Iniciei na profissão em 2014, após ser aprovada no concurso do município de Japeri. E em 2016, comecei a trabalhar no município de Duque de Caxias também.

Até então, ser professora foi a oportunidade que surgiu. Mas a medida que fazia minha graduação em Pedagogia e dava aulas, eu fui me encontrando e gostando de trabalhar com/na educação.

Fonte: Arquivo Pessoal

## 2. Professora Beta

A professora Beta tem 28 anos, é formada em Letras. Atua como docente neste município há três anos, mesmo tempo em que é regente dos anos iniciais, atualmente leciona na turma do 1º ano de escolaridade de uma escola municipal do

3º distrito. Este é seu primeiro ano como cursista do PNAIC e está muito otimista. Lê em média 09 livros por ano e seu gênero preferido é ficção.

#### Figura 05 – Escrita Docente da Professora Beta

Como me tornei professora...

Aos sete anos de idade, lembro-me que ia sempre ao mercadinho do meu bairro com minha mãe, quando esta me buscava na escola. Lá, um guarda me achava engraçadinha e sempre fazia a clássica pergunta: “o que você quer ser quando crescer?” E eu, sem titubear, sempre respondia: “professora!”

O tempo passou, mas a vontade de seguir esta profissão, não. Estudei para isso, e logo que formada, passei num concurso público. Confesso que foram muitas as decepções ao iniciar esta estrada. As condições de trabalho precárias, a estrutura socioeconômica dos meus alunos, que não favorecem um ambiente adequado para aprendizagem, foram alguns fatores desencadeadores das decepções.

Mas também devo confessar que nenhuma delas tira a magia do brilho do olhar de um aluno quando este se percebe capaz de aprender a ler. Nada tira a alegria de constatar que sim, ele (a) está lendo! Alçando novos voos, trilhando novos caminhos, e eu ali, orientando seus passos através da leitura, do contar/ouvir histórias, das brincadeiras, das músicas e de outros recursos que, como professora, acredito que favoreça a aprendizagem dos meus alunos.

Me tornei professora errando e acertando, ensinando e aprendendo, e não me arrependo da minha escolha, porque como diz Paulo Freire, “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Fonte: Arquivo Pessoal

### 3. Professora Gama

Professora Gama de 49 anos, possui formação em Letras e especialização em Língua Portuguesa. Tem quatorze anos de atuação como docente neste município, mesmo tempo que está como regente dos anos iniciais, atualmente é regente de duas turmas: uma de 2º e outra de 3º ano de escolaridade de uma escola municipal do 2º distrito. Participa da formação continuada PNAIC como cursista pelo

segundo ano. Lê cerca de 04 livros para sua formação pessoal a cada semestre e 02 livros diariamente para seus alunos. A poesia é seu gênero preferido.

Figura 06 – Escrita Docente da Professora Gama

Como escolhi ser professora.

Quando criança a minha brincadeira preferida era brincar de escolinha e claro que eu era sempre a professora. Já sabia desde cedo o que queria fazer. Ensinar.

A escolha foi muito simples, sem sofrimentos ou dúvidas. Fiz o curso de Formação de Professores e no 2ª ano já estava fazendo estágio com alunos, em sala de aula.

Aos dezesseis anos, concluí o Curso de Formação de Professores e no ano seguinte já lecionava para a minha primeira turma de alfabetização, ensinando os pequenos a lerem. Um sonho realizado. Trabalhar com aquilo que amamos.

Anos depois não tive dúvidas na escolha da Graduação, Língua Portuguesa, Literatura. Assim poderia aprender com os meus mestres e também me preparar mais para outra etapa profissional. Queria poder transferir o meu saber e a minha paixão pela leitura para os alunos mais velhos.

Desde então, não parei mais. Trinta anos atuando no magistério.

Apesar das inúmeras dificuldades que cercam a Educação e seus profissionais neste momento principalmente, acredito cada vez mais que a Educação é o caminho certo para o desenvolvimento e o sucesso dos nossos jovens.

Atuo da Educação Infantil ao Ensino Médio e tento sempre buscar, inovar e pesquisar para trazer o melhor para os meus alunos. Não recebemos o valor merecido pelo Sistema, mas não podemos parar. E o melhor reconhecimento recebemos dos nossos alunos, principalmente das crianças que são muito espontâneas e sinceras. Isso nos incentiva muito. Gosto muito do que faço. Escolhi a profissão certa para a minha satisfação pessoal.

Portanto, a classe precisa de maior valorização e que os nossos Direitos sejam respeitados.

Fonte: Arquivo Pessoal

#### 4. Professora Delta

A Professora Delta tem 43 anos, cursou Pedagogia e Psicologia na graduação e especialização em Psicopedagogia e Educação Integradora. Há oito anos atua como docente neste município, mesmo tempo que está como regente dos anos iniciais, atualmente é regente de uma turma de 3º ano de escolaridade de uma escola municipal do 4º distrito. É cursista do PNAIC desde o seu primeiro ano até hoje, ou seja, 5 anos. Gosta de boas histórias e lê mais de 10 livros anualmente,

sendo os preferidos os de contos, as poesias e os livros técnicos base para sua formação.

Figura 07 – Escrita Docente da Professora Delta

Seu futo de uma familia humilde, onde o pai, militar barbeiro, era o provedor da casa, sua escolaridade foi interrompida no curso de admissoes e a mãe, professora primária que largou o magisterio para acompanhar criação minha e do meu irmão mais velho.

Ambos tinham o mesmo objetivo: desifar para os filhos um futuro melhor através da educação.

Mamãe sempre falou que os filhos deveriam dar orgulho aos pais e ser mais que os pais. Papai era o que brincava de bola, carinho de rolimam, contava histórias, lia a biblia e nos ensinou todos os hinos que haviam no cantor, assim, quando fui para a escola já sabia ler e escrever.

Cresci com o exemplo da minha mãe que estudou mais e fez Teologia e Letras Portugues - Grego. Nossos presentes eram livros e conhecer o mundo que nos rodeava.

Aos 13 anos entrei no magisterio por gosto da minha mãe que percebeu que eu me encontraria com as crianças, dentro do magisterio percebi que realmente eu amava ensinar, da mesma maneira que eu fui por elas envolvendo, trazendo novidades, transformando o pensamento de crianças com uma realidade diferente da minha, terminei o adicional no Carmela. Outra ainda com 15 anos e prestei concurso para o Estado e para a faculdade, Bico do Pica.

Leccionei no Ciep 177, em São Fernando, Belford Roco num dos Cieps que o Brizola implantou no estado com o programa de horário integral, aos 16 anos, das Cij Ribeiro programou e implantou a Escola Nova de Anísio Teixeira e seu constitutivismo. Programa a frente do seu tempo que visava o bem estar da criança em todos os aspectos.

Atualmente, leciono em Paracian e no Rio de Janeiro, clientela distinta dentro de um mesmo estado, fiz a graduação de Pedagogia todas as oportunidades que apareceram no decorrer dos anos que enriquecesse o cotidiano escolar para que o ensino público volte a ser visto com qualidade, fiz pois acredito que somos exemplos vivos de amor, criticidade e no mundo, incentivamos o ludico e damos função a uma arte completa que é o mundo da leitura e da escrita engloba de todas as áreas do conhecimento, seja ela expressada através da música, artes, corporalmente, oralmente, e principalmente despertando o prazer pela leitura e da pesquisa e reflexão crítica.

Quero ser professora!

## 5. Professora Pi

A professora Pi tem 48 anos, possui a formação em curso de Pedagogia, com especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica. Atua como docente, neste município, há dezesseis anos e está como regente dos anos iniciais há 10 anos. Atualmente é regente de uma turma do 1º ano de escolaridade e outra do 3º ano de escolaridade de uma escola municipal do 1º distrito. Este é seu quinto ano como cursista do PNAIC. Lê anualmente 10 livros, sendo o romance seu gênero preferido.

### Figura 08 - Escrita Docente da Professora Pi

#### COMO ME TORNEI PROFESSORA

Fra começar, falando a verdadeira verdade, o magistério nunca esteve nos meus planos. Simplesmente a vida me levou a descobrir essa profissão que muito me realiza hoje.

Sempre sonhei com exatas: queria fazer Contabilidade no segundo grau e seguir nessa linha no ensino superior. Mas... Como sou deficiente e a escola para fazer o curso era a noite e bem longe ficou inviável.

Com isso ao terminar a oitava série fiz um curso de Auxiliar de Enfermagem de um ano e meio em Nova Iguaçu de dia e na sequência no mesmo município e horário fiz o segundo grau e me formei em Técnico em Administração de Empresas; o que me deixou muito alegre.

Tudo indo de acordo com os planos... Só que não!!! No último bimestre de estudos sofri uma cirurgia ortopédica e aí "babou" o estágio na Petrobrás e o emprego a vista. Fiquei quase dois anos sem poder fazer muita coisa, só em casa.

Foi aí que minha história com o magistério começava: Semanalmente eu já era professora de Escola Bíblica Dominical na minha igreja. Mas inserir na minha vida tal profissão nem pensar. Logo euzinha que trolava um amigo dizendo que quem faz normal fica ANORMAL. Pode isso?!

Mas, porém, todavia era por aí que eu estava me embrenhando: Muitas vizinhas me pediram para dar aulas de reforço para seus filhos, e assim foram chegando de um em um até eu ter quatro turmas de dez alunos a cada duas horas e nos tempos de concurso ainda atendia alunos a noite. Era apaixonante conduzir a descoberta das primeiras letras, a compreensão das equações e dos períodos compostos por coordenação. E também queridos, a grana compensava. O trabalho era doido mas da pra tirar um média de cinco salários mínimos em casa. E assim se foram dez anos nessa zona de conforto.

Ufa! Até que as mesmas pessoas que viram os resultados positivos de meu trabalho começaram a perguntar por que eu não dava aula em escola. A resposta: não fiz o curso. Incentivo: faz que você vai se dar bem!

Foi aí que oficialmente o magistério chegou, resolvi ser ANORMAL: em dois mil me formei no Instituto de Educação de São João de Meriti.

No final dois mil e um passei para a única vaga do concurso do Estado. Exerci a profissão apenas nos três primeiros meses do ano seguinte. Foi uma experiência difícil pois fui formada para lidar com crianças típica – sem problemas de aprendizado, com boa estrutura e interessados e além do mais minha prática de quase uma década de explicador não atendia a demanda de uma turma regular com todas as questões que conhecemos. Quase pedi pra sair... M senti um fracasso... Mas outras surpresas estavam por vir.

Por estar sempre estudando, ainda em dois mil e dois Passei nos concursos dos municípios de Belford Roxo e Duque de Caxias. Ingressei nos quadros desses municípios em abril do mesmo ano.

Novos desafios vieram, turma difíceis, realidades adversas, foi aí que entrou o PROFA na história, virei " profana" kkkk. O PROFA sedimentou meus conhecimentos e suas práticas educacionais me auxiliam até hoje. Outras ferramentas chegaram: o PNAIC, faço desde dois mil e treze. De dois mil e dez a dois mil e onze fiz uma especialização na FABEL em Gestão e Coordenação Pedagógica, em dois mil e dezessete fiz o curso de Extensão em Ensino e Aprendizagem para estudantes com Deficiência: estratégias curriculares e recursos tecnológicos na UFRRJ e nesse ano iniciei o curso de LIBRAS no CEDERJ em Belford Roxo. Hoje sou graduada em Direito e sou licenciada para lecionar direito e legislação no ensino fundamental e médio.

Já se vão dezesseis anos, já trabalhei da Educação Infantil ao quinto ano. Hoje minha paixão é a Educação Especial precisamente o AEE. No qual estou a quatorze anos.

É isso, Apesar de atualmente minha categoria enfrentar demandas salariais gravíssimas não penso em desistir desse ofício. Amo o que faço e me realizo nesse ato.

Ensino, aprendo e percebo o quanto ainda preciso aprender.

Sou PROFESSORA e não tia.

## 6. Professora Ômega

A professora Ômega tem 53 anos, é graduada em Pedagogia, tem especialização em Metodologia do Ensino Superior. Tem 27 anos de docência neste município e atua há 18 como regente dos anos iniciais. Atualmente é regente de uma turma do 2º ano de escolaridade de uma escola municipal do 4º distrito. Participa como cursista do PNAIC pelo quarto ano consecutivo. Não sabe precisar quantos livros lê anualmente porque passa boa parte do seu tempo lendo. Lê de tudo: romance, livros técnicos, religiosos, gibis e jornais e tem dificuldade de apontar seu gênero preferido.

### Figura 09 – Escrita Docente da Professora Ômega

Como me tornei professora...

Nasci no ano de mil novecentos e sessenta e cinco, dentro de casa e sem dar grandes trabalhos, segundo relato da minha própria mãe. Quando a parteira eu já havia nascido, nem precisou de hospital.

Sempre fui de tomar decisão, contudo sempre fui tímida. Enquanto a minha mãe trabalhava, eu cuidava da casa e dos meus irmãos. Entrei na escola na primeira série aos sete anos e um dia vendo televisão pensei no que eu queria ser quando crescesse. Como amava os programas do Silvio Santos e do Chacrinha, já percebia que ser dançarina ficaria difícil porque eu era gordinha, pensei em ser policial que era forte mas só aceitavam homens e como achava bonita minha professora decidi que também seria. Já brincava de ser professora, conhecia a escola e amava a Dona Dalva. Tinha enorme carinho também por “Seu Leilo” marido da Dalva e dono da escola. Não havia muitas escolas públicas naquela época e nenhuma ficava perto de casa por isso eu estudava nesta escola.

O meu ambiente familiar era parecido com a maioria das outras crianças todos nós crianças sabíamos que deveríamos respeitar nossos pais, ajudar nas tarefas de casas e principalmente brincar. Éramos crianças dentro e fora de casa e a pobreza não impedia nossas brincadeiras, por ser acanhada e medrosa, eu era quem menos se aventurava nas brincadeiras envolvendo árvores patins. Sempre na minha casa tinha bastante revistas e jornais muito mais do que nas outras casas, as revistas Manchete, Vogue, Veja e outras sobre casas e viagens que minha mãe trazia do serviço que ela fazia como empregada doméstica. Quando as madames não queriam mais davam para minha mãe ler eu ia crescendo devorando as revistas.

Todos os domingos minha mãe comprava jornais o dia e o globo para ficarmos por dentro das notícias importantes quando tinham os dinheiro. Num domingo decidi que seria professora já seria minha perspectiva de futuro. Fiz o curso formação de professores fui me dedicando cada vez mais dos estudos; fiz pedagogia pelo Creduc / CEF. Foi a minha salvação entre os períodos do curso formação de professores e a conclusão do ensino superior, eu fui professora de reforço escolar a domicílio da Associação de Moradores perto de casa, assim tive umas 15 crianças na alfabetização, numa escolinha Fundo de Quintal que funcionava na garagem da mãe de uma colega com uma turma a tarde e outra de jardim de infância manhã, trabalhei na alfabetização de adultos numa igreja evangélica no projeto Ler Para Valer do governo federal que tinha como objetivo alfabetizar adolescentes e principalmente adultos. Mas o que eu fiquei feliz mesmo é que pude mostrar que os meus estudos valeram a pena foi passar nos concursos públicos para magistério do Estado do Rio de Janeiro e do município de Duque de Caxias. Ao tomar posse esses concursos foram a resposta que Deus me mandou por eu ter acreditado sozinha que conseguiria concluir os meus estudos, ajudar meus familiares em me tornar oficialmente uma professora regente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Neste ano de 2018 estou preparando a minha cabeça para a aposentadoria, contudo isso não quer dizer que as minhas energias e os meus sonhos tiveram fim pelo contrário, a energia se renova Os sonhos podem se transformar em novas esperanças, em novas oportunidades, novos paradigmas. Professora sempre serei, está dentro de mim. A minha falecida mãe sempre orientou seus filhos a estudar; ela dizia que neste mundo podem tirar tudo de uma pessoa: seu dinheiro, sua casa, carro e família, tudo mesmo mas um a coisa não se pode tirar: a formação acadêmica que ela teve, os estudo, a aprendizagem escolar. Me tornei professora quando assimilei os ensinamentos da minha mãe busquei uma vida melhor para mim e minha família Ser professora é uma dádiva.

Os textos emocionados e viscerais, que procuram traduzir cada uma das professoras alfabetizadoras deste estudo, dão a tônica de como todo esse processo foi amoroso.

## **2.4 Caminhando e Coletando Dados**

A produção de dados é um caminho fundamental para iniciarmos a investigação. Assim, a escolha dos instrumentos para a coleta de dados deve ser minuciosamente pensada. Tratando-se de uma pesquisa narrativa de paradigma interpretativo, que se constrói a partir das narrativas das professoras participantes do PNAIC, à luz da experiência que tiveram nessa formação continuada e das implicações da leitura literária na formação do aluno leitor, elencamos o questionário e a escrita docente como instrumentos de coleta de dados porque focalizam a (re)elaboração dos saberes formativos. Em uma abordagem qualitativa é importante que o procedimento metodológico seja aberto e flexível, objetivando a livre expressão e a autonomia das interlocutoras desta pesquisa.

### **2.4.1 Questionário**

O questionário, meio de obter informações acerca do perfil formativo e profissional das professoras, traduz os objetivos específicos da pesquisa, tentando corresponder ao que foi elaborado. Segundo Richardson (2008, p. 189), “os questionários cumprem, pelo menos, duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Deste modo, sua aplicação é pertinente por se tratar de pesquisa interpretativa, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências das interlocutoras.

A escolha do questionário, nesta pesquisa, tem por objetivo traçar o percurso formativo e profissional das interlocutoras do estudo, e através dele pudemos sistematizar informações no que tange às características pessoais e profissionais das professoras participantes. Chizzotti (2003) argumenta que o questionário é uma forma de registro planejado e pré-elaborado por receber por escrito, das interlocutoras, informações e pontos de vista sobre a temática investigada. Para isso, esclarecemos que as questões visam à precisão, evitando ambiguidades e hesitação e ainda objetivando destacar os aspectos relevantes da pesquisa. Esse método tem sido utilizado para estudos interpretativos e qualitativos.

O questionário utilizado, nesta pesquisa, é constituído por quatro blocos, com um total de dezesseis perguntas abertas, além de uma identificação formativa e profissional inicial. Para melhor compreensão, o instrumento em questão encontra-se exposto no Apêndice D deste trabalho.

O primeiro bloco do questionário busca traçar o perfil das interlocutoras acerca de perguntas sobre tempo de magistério, atuação nos anos iniciais e formação acadêmica, pois objetivamos identificar o sujeito deste estudo.

No segundo bloco, as cinco perguntas pretendem averiguar a competência leitora das professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC e a implicação dessa competência como motivação para formar alunos leitores. As perguntas referem-se à quantidade de livros que a interlocutora lê anualmente; ao gênero literário, com o objetivo de saber a preferência da interlocutora; a motivação, para saber de que forma a professora encoraja seus alunos à leitura; o espaço de leitura em sala de aula e como a professora organiza e estimula a interação dos alunos com os chamados cantinhos de leitura. E fechando esse bloco, objetivamos saber como a professora entende seu papel de alfabetizadora.

O terceiro bloco trata da Leitura Literária no PNAIC, que tem por objetivo verificar como essa formação continuada aproximou as professoras da leitura literária, para efetivamente se apropriar dos acervos literários e sustentar sua prática pedagógica com a literatura. Assim, perguntamos como: a professora alfabetizadora efetivou a leitura dos cadernos; avalia os materiais de referência do PNAIC; avalia o acervo complementar; os alunos usufruem do acervo complementar, desejando saber de que forma a professora disponibiliza o acesso aos livros em sua prática; a professora vivenciou a leitura literária nos encontros de formação; e, finalizando, saber como a professora avalia esta leitura.

No quarto e último bloco, todas as perguntas visaram à efetivação da prática educativa da leitura literária. O objetivo é saber o que motivou a professora a participar do PNAIC; conhecer o entendimento das professoras sobre o PNAIC, mediante sua análise sobre o programa; compreender como a professora avalia os relatos de prática docente; saber das professoras como a vivência e a experiência com a leitura literária transformaram suas práticas; e avaliar o PNAIC, pensando no

quanto a formação acrescentou à sua prática e quais foram suas contribuições como participante do PNAIC.

#### **2.4.2 Escritas Docentes**

Na investigação, as escritas docentes são narrativas que expõem as competências leitoras e as atividades práticas dos sujeitos da pesquisa, além da influência dessas práticas na formação de alunos leitores. O PNAIC prioriza as escritas docentes, amplifica a voz das alfabetizadoras, para fomentar a autoria e os relatos de experiência. No PNAIC, as escritas docentes nos aproximam das interlocutoras de forma mais efetiva e livre, aspectos fundamentais para a pesquisa narrativa.

Escrever a vida, biografar, falar de si, primeiro exige uma entrega e coragem absolutas e depois diz respeito às narrativas recolhidas ao longo da existência, evocando a memória. Desse modo, a escrita de si é uma pesquisa narrativa autobiográfica e como tal também exige uma metodologia de interpretação.

As ações humanas são carregadas de significados, e as narrativas e textos surgidos dessas ações precisam ser interpretadas. Assim, a escrita de si deve ser concebida à luz da metodologia da interpretação. Nesse contexto, apoiamo-nos em Delory-Momberger (2008), que fundamenta e consolida a pesquisa narrativa biográfica no contexto disciplinar, fazendo com que a escrita de si adquira uma consistência hermenêutica. A pesquisa biográfica, como disciplina metodológica, apresenta-se como uma ferramenta em potencial para tratar, de forma precisa, os problemas de interpretação.

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56.).

A proposta, então, é elencar a pesquisa biográfica em Educação como uma área de conhecimento das Ciências Humanas, de modo que aquilo que é biográfico e aquilo que é educativo se tornem indissociáveis.

A pesquisa narrativa possibilita que cada indivíduo atribua narrativamente uma figura de si, desenvolvendo uma atividade mental e reflexiva ao enunciarem-se

como autores de sua história. As narrativas servem para investigar como os indivíduos biografam suas trajetórias, (re)elaboram projetos de si e como negociam em suas narrativas os padrões, as crenças e valores veiculados na contemporaneidade. Delory-Momberger (2008) aponta que a biografia “constrói-se com base na autorreflexão e na autointerpretação que o homem, aqui é o historiador ou o pesquisador, é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.57). E considera que cada vez que nos revisitamos, “a forma da vida que construímos (nossa biografia) está submetida a uma perpétua reconfiguração” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.58).

Delory-Momberger defende que o texto biográfico, formativo por natureza, ao mesmo tempo que permite o controle da interioridade, possibilita o esvair da subjetividade, e na incessante busca de si essas atitudes são complementares. Isso aponta que a pesquisa biográfica exige um processo de reflexão. Diante do exposto, fica claro que é na interação com o outro que o indivíduo se constitui. Um marco na escrita de si, segundo Delory-Momberger (2008), é a heterobiografia, que é “a forma de escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa de outrem” (2008, p.60).

Construo-me, assim, na projeção do olhar do outro, na antecipação da leitura do outro. De certo modo, não paro de me escrever, isto é, de compor os efeitos de escrita que vêm, ao mesmo tempo, modelar e autenticar meu estilo, permitindo reconhecer-me a mim mesmo e ser reconhecido pelos outros (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.65.)

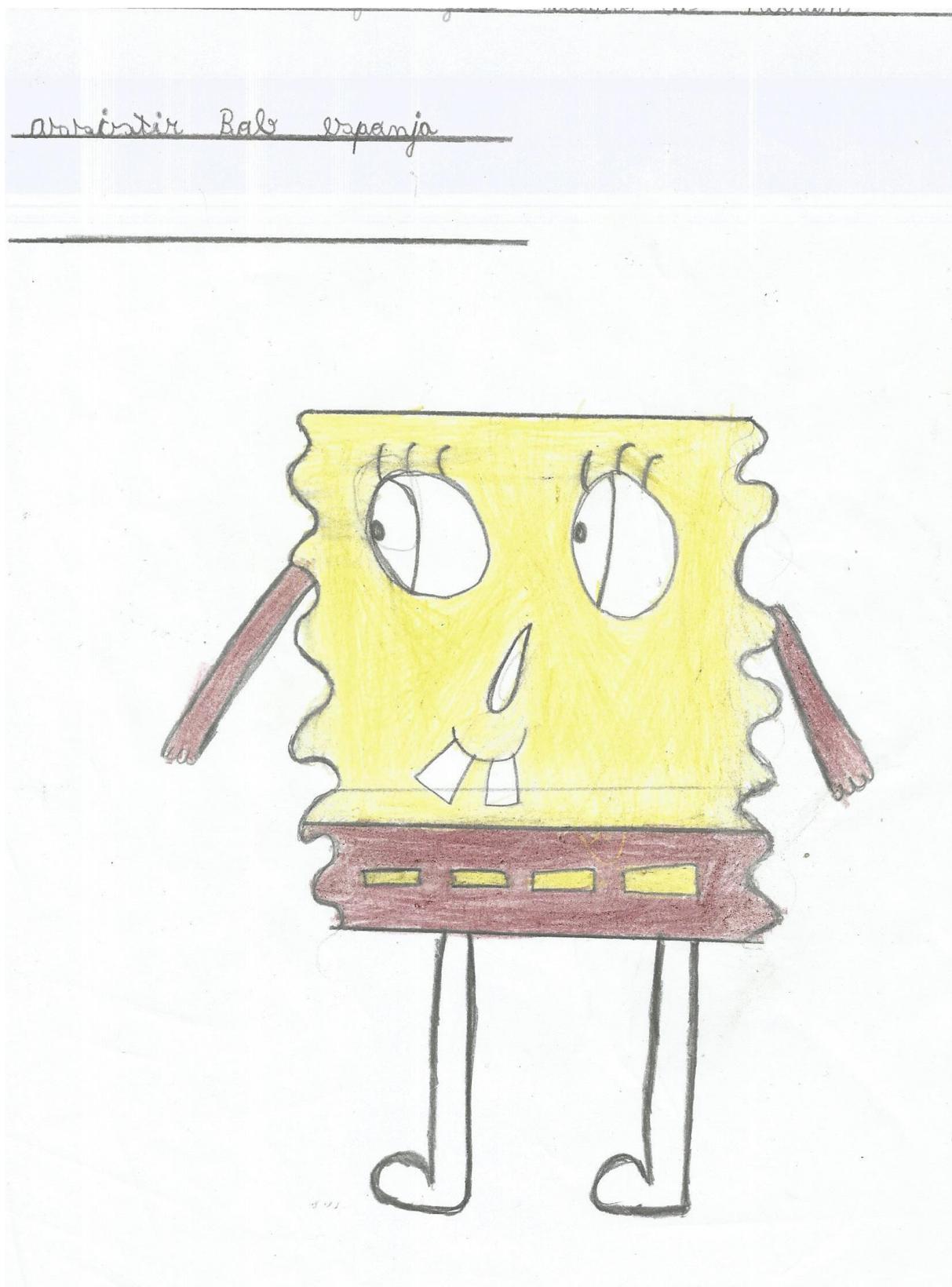
A pesquisa biográfica pretende fundamentar a narrativa e investigar as relações entre os espaços biográficos e educativos, é quando a figura de si já instituída se depara com as noções de empregabilidade, formabilidade e adaptabilidade que conflita o indivíduo ao perceber-se em permanente mudança em uma sociedade. Assim nasce a figura do indivíduo-projeto (Delory-Momberger, 2008), que consciente de seu inacabamento está sempre em busca de um devir.

As narrativas biográficas fomentam a pesquisa, a formação e a intervenção social e são vitais para a pesquisa educacional na medida em que ressignificam aprendizagens e abarcam as histórias individuais e da humanidade.

Ao traçar um personagem favorito, evocamos a narração biográfica. Personagem principal (Figura 10), enredo, cenário, tudo isso um livro apresenta. E quanto mais familiarizado, mais vamos construindo nosso referencial e podemos

sem medo preferir um personagem dos desenhos animados, pois o que importa já está posto: a caracterização literal do personagem.

Figura 10 - Personagem Preferido



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo, 2018

### **3 O CAMINHAR ATÉ O PNAIC: ESTRUTURANDO A LEITURA PARA UMA APRENDIZAGEM PRAZEROSA**

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Jorge Larrosa Bondía

Nesta seção, tratamos de caracterizar o PNAIC enquanto formação continuada e traçamos um breve histórico da alfabetização no Brasil até chegar ao PNAIC. Apresentamos, em seguida, conceitos fundamentais que desenharam a formação continuada e, finalmente, a proposta do PNAIC.

#### **3.1 O Caminho até o PNAIC**

O Brasil vem num crescente esforço para romper efetivamente com o tecnicismo e ancorar seus profissionais em um novo paradigma, pois há ainda uma fragilidade nos resultados dos anos iniciais em nosso sistema de ensino. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, promoveram grandes debates no campo educacional, mas não objetivaram plenamente esse novo projeto de educação. Enquanto isso, o cenário do liberalismo econômico trazia mais desigualdades sociais que impactavam diretamente na educação, evidenciando a necessidade de ajuste na política educacional, principalmente no que dizia respeito à formação inicial e à formação continuada de professoras. E a reforma educacional realizada durante o governo Fernando Henrique Cardoso revelou que a educação e a docência propriamente dita precisavam encontrar um novo caminho.

O Ministério da Educação – MEC no governo Lula, em 2007, instaurou o Plano de Ações Articuladas – PAR com o diferencial de efetivação de políticas públicas para a educação básica do sistema público, objetivando alavancar qualitativamente a educação e propiciar novos mecanismos de avaliação. Para isso,

criou o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, programa estratégico do Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE, e o documento referencial da Conferência Nacional da Educação – CONAE. A CONAE/2010 estabeleceu, baseada na legislação vigente, que as três esferas de governo priorizassem metas de cunho efetivo para alavancar os índices educacionais. Em consonância com a LDBEN/96, o Estado efetivou ações de apoio à formação e à leitura através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE; e, recentemente, com o material de apoio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que são as caixas de leituras para as turmas do ciclo de alfabetização.

O PNLD foi o primeiro programa de livro no Brasil, na intenção de subsidiar o trabalho pedagógico, a distribuir livros didáticos aos alunos e alunas da educação básica, que é estruturada por etapas e modalidades de ensino, indo da educação infantil até o ensino médio, passando pelo ensino fundamental de nove anos. Dando continuidade a esse plano de ação, em uma parceria do Ministério da Educação – MEC com o Ministério da Cultura – MinC, nasceu, em 2006, o Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL, que viabiliza o incentivo à leitura e ao Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, através de programas e ações permanentes, tendo como desdobramento a meta que estados e municípios também elaborem seus planos.

A leitura literária entrou na escola primeiramente com o PNBE, que fornece obras diversas, em braile inclusive, para todas as modalidades de ensino e etapas da educação básica, além de materiais de apoio à promoção de leitura e democratização de acesso à informação, à formação de docentes e alunos leitores e à atualização e formação continuada de professoras. Os acervos disponibilizados pelo PNBE, a saber: PNBE Professor, PNBE Temático, PNBE Periódicos e os acervos de obras de literatura de referência e de pesquisa, por exemplo, atendem a todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar, oferecendo rico material de diferentes gêneros literários, tais como clássicos universais, poemas, crônicas, contos, textos teatrais, novelas, romances, textos tradicionais populares, textos memorialísticos, diários, biografias, relatos, histórias em quadrinhos e livros-imagem. No quadro a seguir, detalhamos os programas e ações de distribuição de livros a nível nacional.

Quadro 01 - Síntese de Programas e Ações Nacionais de Distribuição de Acervos de Leitura

| Programa/Ação  | Criação  | Acervo de Leitura   |
|--|--|---|
| Programa Nacional do Livro Didático – PNLD               | 1929   | Criação do Instituto Nacional do Livro para legalizar o Livro Didático e incentivar a sua produção.   |
|  | 2001   | Inclui em seu atendimento, alunos com deficiência visual, por meio de livros em braille.  |
|  | 2004   | Atendimento ampliado a alunos com necessidades especiais, de escolas de educação especial públicas, comunitárias e filantrópicas, definidas no censo escolar.   |
| Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE            | 1997   | Criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE Acervos literários, obras de referência e de pesquisa, além de materiais relativos ao currículo da educação básica, às bibliotecas escolares.  |
|  | 1999   | Acervo composto de 109 obras de literatura infantil e juvenil, sendo quatro obras voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais, indicadas pela Secretaria de Educação Especial do MEC  |
|  | 2001   | “Literatura em minha Casa”, o acervo foi composto por seis, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Pela primeira vez, as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa..  |
| Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL                 | 2006   | Implementa atividades relacionadas à promoção e à difusão do livro e incentiva a criação literária nacional, no país e no exterior, em colaboração com as instituições que tenham essa finalidade.  |
| Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC | Lançado em 2012<br>Inicia ações formadoras em 2013 | Acervo de livros: coleções compostas por diversos gêneros textuais, com obras de divulgação do saber científico, livros didáticos, biografias, livros instrucionais, livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogo de palavras, livros de palavras, livros de imagens, livros de histórias com foco em conteúdos curriculares, |

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.htm> Texto Adaptado

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, enquanto política pública nacional de formação continuada para os professores alfabetizadores, foi criado em 4 de julho de 2012, através da Portaria nº. 867, no governo Dilma Rousseff, pelo MEC, na gestão de seu ministro Aloizio Mercadante Oliva. Esse modelo de programa foi inspirado no Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC desenvolvido no estado do Ceará. O PNAIC conta com a adesão da grande maioria dos estados e municípios brasileiros, além do Distrito Federal. Uma das frentes do pacto é reafirmar o compromisso definido pelo Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e de avaliar a alfabetização ao término do terceiro ano do ensino fundamental, quando já terão sido introduzidos, aprofundados e consolidados os conhecimentos do Sistema de Escrita Alfabética - SEA.

Com início em 2013 e atendendo à exigência da lei que determina a escolarização por um período de nove anos, o PNAIC, de acordo com seu “Caderno de Apresentação” (BRASIL, 2012a, p.08), pretende assegurar a alfabetização de crianças até os oito anos de idade para que possam entender o funcionamento da escrita, dominar as correspondências grafofônicas, adquirir fluência de leitura, compreender e produzir textos escritos para que “mesmo na mais tenra idade [...] seja[m] capaz[es] de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa[m], então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia.” (BRASIL, 2012a, p. 26).

Ressaltamos que para ser cidadão do mundo e no mundo, cada um dos alunos precisa dominar as competências de leitura e escrita, exigências de ordem social difundidas como um direito.

### **3.2 O PNAIC como Caminho**

O PNAIC foi um acordo assumido pelas três esferas de governo e demais instituições parceiras para formalizar o compromisso de alfabetizar a contento as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano de escolaridade. Para isso o MEC buscou parcerias com as universidades públicas, tendo em vista o aperfeiçoamento da formação continuada das professoras alfabetizadoras, objetivando romper com o cenário de insucesso e fracasso no campo da

aprendizagem da leitura e da escrita. Esse compromisso formal está presente no “Caderno de Apresentação” (2012), juntamente com os princípios centrais do desenvolvimento do trabalho pedagógico.

1. O Sistema de Escrita Alfabética 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 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, 2012a, p.27).

Os princípios supracitados dão conta de uma das prioridades nacionais no contexto educacional, a alfabetização, auxiliando a alfabetizadora de forma plena para ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática?

O programa aponta na apresentação (2012a) que, ao assumir o compromisso, elaborou “[...] um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores”.

A narrativa da professora Alfa (2018) amplia e reafirma a proposta central do PNAIC ao definir que:

A ideia do pacto é propor uma formação continuada voltada para professores alfabetizadores com o objetivo de capacitá-los a melhorar sua prática docente. (Prof. Alfa)

A interlocutora acaba por revelar que compreende que o foco de toda ação do PNAIC corrobora para a alfabetização e o letramento.

Vejo como um grande projeto político pedagógico de ordem nacional que visa ampliar e sedimentar o conhecimento pedagógico. (Prof. Pi)

Neste sentido a interlocutora Pi (2018) sintetiza seu entendimento sobre o PNAIC apontando para o processo de ressignificação da formação continuada.

Todos os aspectos mencionados acima validam o processo formativo das alfabetizadoras, provocando reflexões acerca das propostas que fundamentam a alfabetização.

Segundo BRASIL (2012a, p.09), para sua execução, organizaram-se equipes de trabalho, tamanha a complexidade da questão, “[...] especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização em duas instâncias: equipe na secretaria de educação, ligada ao grupo de gestão central; equipes nas escolas.”.

A equipe central, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), deve agir na definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho, atuando na articulação entre as unidades escolares. As equipes das escolas devem definir planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho coletivo, no universo dessas unidades. Para a articulação entre estas duas instâncias, sugere-se a criação de um Conselho ou um Núcleo de Alfabetização que se responsabilize e discuta as políticas da rede de ensino destinadas ao atendimento das crianças dos anos iniciais (BRASIL, 2012a, p.09).

O PNAIC conta com vários agentes de formação vinculados aos Institutos de Ensino Superiores – IES. Essas equipes se organizam em torno da formação continuada e presencial, eixos fundamentais dessa política pública em questão. Cada equipe é dividida em polos formativos, tendo em seu quadro: o coordenador-geral; o coordenador-adjunto; os supervisores; os formadores; os coordenadores locais; os orientadores de estudo, que, a partir de 2017, se chamam também formadores, e as alfabetizadoras.

No “Caderno de Apresentação” do PNAIC são descritas ações que se apoiam em quatro eixos de atuação (Portaria nº 867/2012, Art. 6º):

- I - Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- II - Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- III - Avaliações sistemáticas;
- IV-Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a).

Considerando a realidade dos sujeitos da presente investigação, aprofundaremos, neste trabalho, questões referentes aos eixos I e II por estarem intrinsecamente relacionados ao nosso objeto de estudo.

O programa PNAIC se efetivou no ano de 2013, em todo o território nacional, na área de Linguagem, tendo como objetivo a alfabetização e o letramento. Em 2014, continuou na área de Matemática, tendo a Linguagem como eixo norteador; em 2015, encampou as Ciências da Natureza, mantendo a Linguagem como eixo norteador, de forma que garantisse a interdisciplinaridade. Em 2016, a ênfase foi a leitura, a escrita e o letramento matemático em consonância com as Artes, porque a estética, a ética e a criticidade precisam ser introduzidas desde os anos iniciais.

No ano de 2017, a principal novidade foi a inserção de professoras e coordenadoras da educação infantil e de articuladoras e mediadoras de aprendizagem do Programa Novo Mais Educação. Aqui a ênfase é nas Ciências Sociais, mas a Linguagem continua norteando o processo. Cabe ainda ressaltar que as bolsas de estudos destinadas a formadores e cursistas, concedidas pelo MEC com valores e critérios regimentados por resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, foram extintas em 2017, e muitas cursistas não puderam arcar com as despesas da formação continuada.

A estrutura de funcionamento do programa atende à formação continuada de professoras regentes alfabetizadoras, em aulas presenciais, sempre com temáticas diversificadas, tarefas de casa e outras a serem aplicadas no cotidiano escolar, no seminário final e nas web-conferências, totalizando 120 horas. Nesse sentido, “os objetivos propostos são contemplados em diferentes unidades da formação, em uma perspectiva em espiral, de modo que cada temática é retomada e as reflexões são aprofundadas” (BRASIL, 2012a, p. 32). Cabe destacar que as universidades, secretarias de educação e escolas colaboram de forma articulada e propositiva nesse processo formativo de professoras que atuam nas salas de alfabetização.

A fim de assegurar ações de letramento como impacto social, os princípios orientadores do PNAIC apontam para a formação continuada de professoras, com ênfase na alfabetização, considerando o letramento “como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais[...]” (PNAIC, Caderno I, Unidade 3, p. 07).

A professora Gama (2018), em relação à formação continuada, assegura:

O PNAIC, na minha concepção, é uma formação de valorização do professor, troca de informações importantíssimas, atuação de profissionais comprometidos com uma educação séria e de qualidade contando com apoio pedagógico de materiais didáticos diferenciados. Propicia entre a teoria e a prática momentos de aprendizado de forma lúdica e diferenciada. (Prof. Gama)

Acreditamos que a narrativa supracitada refere-se a um dos princípios formativos efetivados pelo PNAIC que é a reflexividade. A interlocutora destaca a formação enquanto valorização da ação docente, observando a integração de ações articuladas aos materiais de referências e aos materiais didáticos.

Inicialmente, as professoras alfabetizadoras cursistas recebiam um kit com material de formação, onde constavam os chamados cadernos, destinados aos três anos do ciclo de alfabetização; o caderno de apresentação do programa; os destinados à educação do campo e educação especial; além dos cadernos temáticos. Para cada um dos anos iniciais do ensino fundamental I e para a educação do campo, foram elaborados oito cadernos de formação, orientados à realidade de cada ano escolar. Nesse conjunto, porém, as temáticas desses três anos do ciclo de alfabetização foram as mesmas em cada unidade. Ressaltamos, ainda, que cada uma das professoras participantes recebeu um caderno de formação com orientações sobre o Programa, oito cadernos de temáticas diferenciadas e um caderno sobre educação especial.

Para efeito de ilustração, apresentamos a seguir os “Cadernos PNAIC” (Figura 11) de diferentes etapas do programa que estão disponibilizados em distintos sítios. Apontamos ainda que, na primeira etapa do programa, os materiais foram disponibilizados no formato físico, mas com a continuidade do mesmo o formato mudou para a versão *on line*.

Figura 11 – Cadernos PNAIC



Fonte: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/252/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-pnaic-cadernos-de-formacao.html>

<http://oincrivelze.com.br/2018/05/pnaic-disponibiliza-para-download-materiais-da-ultima-etapa-do-programa/>

Os cadernos PNAIC supracitados oportunizam que todos os profissionais envolvidos possam aglutinar questões didáticas no que concerne ao ensino com as questões didáticas e no que concerne à aprendizagem; assim, a aprendizagem corporifica-se com um direito daquele que é o aprendiz. Entre organização didática do trabalho docente, conceitos de ensino e de aprendizagem, esses materiais trazem as questões didáticas como mediadoras do ensino e da aprendizagem.

Em relação à prática docente, os “Cadernos de Formação” sugerem algumas experiências e ações que auxiliam o trabalho docente no processo de alfabetização. A interlocutora Alfa (2018) afirma:

Eu pude me inspirar em muitas situações e também perceber que também tenho ideias interessantes e partilho com minhas colegas.  
(Prof. Alfa)

Desta forma, a interlocutora Alfa afirma que os cadernos sustentam a sua prática, no que tange ao conhecimento e à valorização profissional, quando percebe que sua prática pode ser compartilhada porque a dinâmica atende ao desempenho escolar. Por outro lado, a interlocutora Beta (2018) revela que os “Cadernos de Formação” ampliaram o seu horizonte, contribuindo para sua prática de professora alfabetizadora ao apontar que:

O saber deve ser compartilhado, que os projetos e sequências didáticas que eu não conhecia ajudam na aprendizagem do aluno.  
(Prof. Beta)

É Gama (2018) quem sintetiza:

Os relatos e trocas de experiências dos colegas são de grande valia porque trazem realidades iguais ou diferentes das nossas turmas, mas que de uma forma ou de outra sempre contribuem para com as nossas práticas. (Prof. Gama)

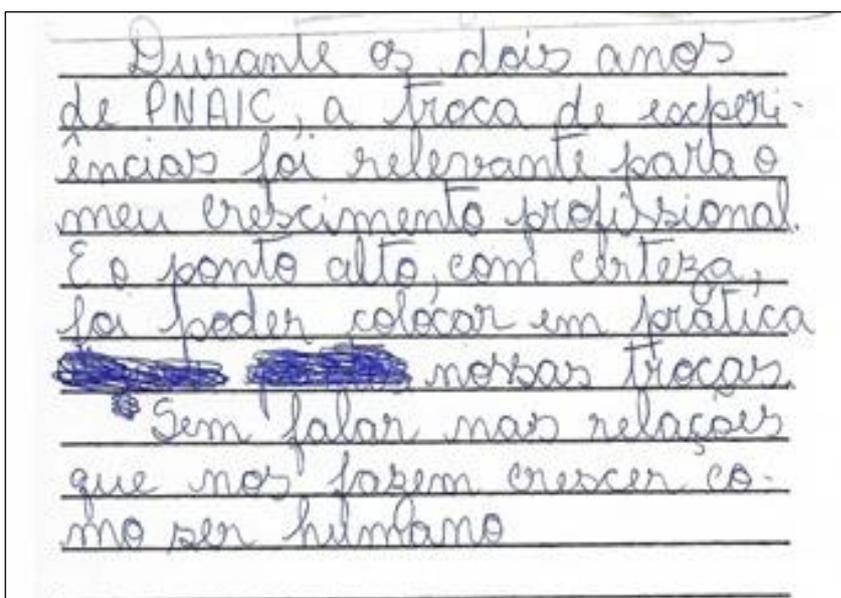
As interlocutoras Beta e Gama, em suas narrativas, apontam que o saber partilhado, os relatos de experiências resultam em aprendizagens significativas, aspectos positivos para a trajetória profissional.

A socialização das práticas docentes descritas no caderno de formação, bem como a socialização das práticas entre as alfabetizadoras cursistas do PNAIC, muito concorreu nesta proposta de formação continuada, pois, de acordo com Nóvoa

(1997, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

Ao refletir sobre suas experiências de vida, a docente, intrinsecamente, estabelece uma relação com o processo de formação, objetivando uma qualificação profissional e pessoal.

Figura 12 Escrita Docente Professora Beta



Fonte: Arquivo Pessoal

Observamos que a partilha de saberes, o diálogo fecundo, é condição *sine qua non* para o crescimento profissional das professoras, como vemos na fala da professora Beta. Reflexividade, socialização são imperativos para construção de saberes.

A educação, segundo o artigo 22 da LDBEN (BRASIL, 1996), “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” O artigo 32 da mesma lei declara que o pleno domínio da leitura e da escrita são direitos das crianças. Para atender a essa determinação, o PNAIC organizou os direitos de aprendizagem dos alunos, delimitando os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão

subjacentes aos direitos, por áreas de conhecimento. Para efeito de ilustração, apresentamos abaixo os Direitos de Aprendizagem da Língua Portuguesa.

#### Quadro 02 – Direitos de Aprendizagem da Língua Portuguesa

| <b>Direitos de Aprendizagem</b>   |
|---|
| - Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.  |
| - 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.                              |
| - Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava-línguas.  |
| - Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...). |
| - Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).  |

Fonte: Língua Portuguesa. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípio: ano 1. Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

A linguagem tem um papel importante na formação dos sujeitos sociais, históricos, culturais, políticos, afetivos e sensíveis; e a leitura é uma fonte inesgotável de conhecimento, experiências, emoções, levando-nos a experimentar a complexidade e a multiplicidade do mundo, da ciência, da vida e da arte. A literatura é um viés rico que propicia inúmeras possibilidades no espaço escolar e fora dele, mas o PNAIC destaca o caráter lúdico relacionado à literatura infantil. Nas formações do PNAIC, a utilização da literatura infantil é amplamente estimulada, tanto como arte quanto como instrumento pedagógico.

De linguagem clara e contextualizada, o material do PNAIC é uma ferramenta formativa, escrita por célebres pesquisadores da área de alfabetização, que fomenta em seus textos a reflexão acerca da linguagem, dos códigos e da alfabetização. Para se aproximar, ainda mais, da prática da sala de aula, esse material traz o relato de experiências de alfabetizadoras como suporte para o conhecimento teórico apresentado. Estrategicamente, os cadernos de formação recorrem a uma metodologia de trato linguístico menos acadêmico, objetivando aproximar-se das interlocutoras.

Dentro dessa dinâmica, todo o material de formação do PNAIC suscita permanentes estratégias formativas, como a leitura deleite, a socialização de memórias, o vídeo em debate, a análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas, a análise de atividades discentes, a análise de relatos de rotinas, sequências didáticas e exposição dialogada, tarefas de casa e de escola, estudo dirigido, projetos didáticos, instrumentos de avaliação e discussão de resultados e avaliação da formação.

Para explicitar essas estratégias, destacamos os princípios gerais da formação continuada de professoras: (1) a prática da flexibilidade, que sugere que a prática deve estar alinhada à teoria; (2) a mobilização dos saberes docentes, que aciona o conhecimento que a professora já introjetou; (3) a constituição da identidade profissional, que reporta os aspectos identitários do coletivo de professoras; (4) a socialização, que encoraja a troca entre os pares; (5) o engajamento, que possibilita oxigenar a prática estando aberto para o novo; (6) a colaboração, que aponta para o respaldo profissional que se conquista coletivamente, corroborando ações que ressignificam o tempo e o espaço escolares e garantindo o direito de aprendizagem dos alunos.

Esses princípios referidos da formação continuada do PNAIC são complementares entre si, no sentido de levar cada professora a um processo contínuo de construção do conhecimento. Diante do exposto, acreditamos que a inovação deva ser um elemento central do processo de formação continuada (NÓVOA, 2009), pois o conhecimento está em constante evolução. Os pares (Figura13) vão se constituindo em cada encontro onde as participantes marcam suas experiências, revelam suas angústias, trocam saberes e aprendem.

Figura 13 – Professoras em Formação PNAIC 2018/ Unigranrio



Fonte: Arquivo Pessoal

Em relação aos materiais de referência PNAIC, pedimos as interlocutoras uma análise dos mesmos. Para Gama (2018):

Os materiais recebidos são bastante significativos e de informações teóricas e práticas relevantes para a utilização no nosso trabalho junto aos alunos. (Prof.Gama)

Da mesma forma, Beta (2018) aponta:

O material é muito interessante e abre espaços para reflexões e debates a cerca da prática docente. (Prof.Beta)

Nas narrativas de Gama e Beta, encontramos uma avaliação positiva acerca do material didático disponibilizado pelo PNAIC, pois são relevantes para prática ao propiciarem reflexões e troca de ideias.

Eu não me debrucei sobre todos os materiais de referência do PNAIC, entretanto aos que tive acesso, acredito que oferecem um ponto de partida na reflexão sobre as práticas alfabetizadoras. Ajudam a ampliar o debate sobre esses fazeres pedagógicos, com um foco na importância da formação leitora. (Prof. Alfa)

Embora saiba que o PNAIC ressignificou a prática docente, no que concerne à alfabetização e ao letramento, fica evidente na narrativa de Alfa (2018) que ainda é recorrente entre as docentes uma leitura mais efetiva de livros técnicos e por desconhecermos a ocorrência destacamos esta questão como a menos conclusiva, embora com base nos relatos analisados e também pelo aspecto qualitativo da pesquisa, grosso modo observamos um grande comprometimento das alfabetizadoras participantes da formação continuada PNAIC ao longo de toda caminhada até aqui.

Os materiais de referência do PNAIC deveriam ser transmitidos a todos que exercem o magistério atualmente, riquíssimo em sua teoria e a ligação da mesma com a prática. (Prof. Delta)

Delta (2018) afirma que o PNAIC, enquanto formação continuada, através do seu material de apoio, devia reverberar na escola como um todo como fonte de pesquisa.

Figura 14 Escrita Docente Professora Ômega

Foi um grande desafio.

Iniciei minha experiência em uma turma mista, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> séries em uma escola rural (campo) mais pude realizar um trabalho pedagógico que considero proveitoso, mesmo tendo as pequenas dificuldades, eu mesma não estava em nível de escolaridade condizente com o conhecimento necessário aquela etapa; acredito seja dando a área em que vivam.

Um grande desafio ocorreu no ano seguinte, aí sim, em uma classe de 1<sup>o</sup> ano que tinha-se por objetivo alfabetizar, de imediato eram 4 turmas as demais com professores "experientes" com alfabetização em que eu devia acompanhar o mesmo processo alfabetizador. Após alguns meses me senti inútil, pois não conseguia fazer com que aquelas crianças despertassem o seu potencial. Ao retornar de acesso resolvi me rebelar e seguir meu planejamento de acordo com minhas ideias e assim foi, quando ao final do ano descobri que não era magia, milagre mas construção, dedicação, rebui e fiquei emocionada em poder proporcionar aquela descoberta do novo, pois a maioria da turma estava lendo e escrevendo como um sonho que pensei não poder alcançar, de uma forma surpreendente e gratificante que eu jamais esqueci. Retornei montei engrosei em outra U.E cujo o processo de alfabetização era o método fonético e aí começo tudo outra vez,

Fonte: Arquivo Pessoal

A alfabetizadora Ômega narra as dificuldades do início de sua trajetória profissional, em uma turma multisseriada, e a complexidade do processo de alfabetização que a levaram a falta de credibilidade em si mesma, quando os alunos apresentaram resultados insatisfatórios. A retomada acontece quando ela revê sua história, segue seu planejamento construído para aquela turma com dedicação, autonomia e estudo.

### 3.3 Caminhos da Formação Continuada

A formação inicial, muitas vezes, não dá conta do exercício da prática, há uma dicotomia entre conhecimento acadêmico e conhecimento em ação, que produz

a distância entre a teoria e a prática, valorizando uma em detrimento de outra. Não há saberes teóricos dissociados de práticas educativas e devemos investir na formação docente. Dessa forma, acreditamos que o PNAIC possa contribuir para a análise da efetividade das estratégias implementadas no campo da formação de professoras. Em sua etapa inicial, o PNAIC é voltado para a alfabetização e o letramento, com implicações pedagógicas no trabalho de professoras regentes do ciclo de alfabetização, intentando a erradicação definitiva do analfabetismo e elegendo como condição *sine qua non* a qualificação das alfabetizadoras e a consideração de seus saberes pedagógicos no mundo letrado, garantindo uma alfabetização plena ao final do primeiro ciclo do ensino fundamental.

No contexto educacional atual, ampliou-se o debate acerca da formação continuada de professoras porque urge que esse grupo acompanhe questões de ordens sociais, políticas, econômicas e culturais e ainda avalize questões do âmbito educacional, como o currículo único, os modelos de gestão escolar, as normas disciplinares e a formação nas diferentes modalidades de ensino, pois, segundo Garcia (1999), a formação de professores vem se instituindo como elemento-chave para a reformulação de projetos no sistema. Do mesmo modo, vem-se desenvolvendo profissionais dentro de uma nova visão de professor, colaborando assim para seu aperfeiçoamento, ressignificando seu aprendizado profissional e melhorando a qualidade da escola pública incluída em um processo consecutivo de ação-reflexão-ação das políticas educacionais, em diferentes países do mundo.

No que concerne à participação das interlocutoras na formação continuada PNAIC, a interlocutora Pi (2018) responde que foi:

A possibilidade de ter uma formação voltada para a alfabetização e o letramento. (Prof. Pi)

Nesta narrativa, Pi reafirma um dos princípios formativos do PNAIC que é assegurar a alfabetização dos alunos no ciclo de três anos iniciais do ensino fundamental I e, para isso, auxilia a prática docente neste processo de alfabetização com uma sistemática de habilidades a serem desenvolvidas junto aos discentes.

Beta (2018) é bem objetiva ao responder que sua motivação foi:

A necessidade de estar sempre aprendendo e a possibilidade de troca com outros profissionais. (Prof. Beta) (SIC)

Verificamos, na narrativa de Ômega (2018), que a escolha pela formação continuada busca:

A capacitação docente, conhecer novas metodologias no trabalho em alfabetização, ter contato com professores de outras escolas para a troca de experiências. (Prof. Ômega)

As interlocutoras avaliaram a formação continuada PNAIC como uma estratégia que visa a arregimentar as docentes para o trabalhar com as habilidades no viés de elevar o desempenho escolar; mas, ao mesmo tempo, faz uma reflexão abordando os aspectos negativos da prática pedagógica, abarcando todos os conflitos e as angústias do trabalho, advindos deste contexto, como podemos ver na narrativa de Alfa (2018):

As ideias de interdisciplinaridade, de efetivar a prática da leitura literária na alfabetização que foram discutidas nos encontros foram boas. E esse ambiente de troca é muito favorável para o surgimento de novas práticas e projetos. Mas como política pública de formação continuada para a atualização de professores alfabetizadores, ainda é pouco. Visto que é um curso curto com poucos encontros, que acontecem no sábado, sobrecarregando os docentes que já tem uma rotina pesada e acúmulo de obrigações. (Alfa, 2018)

O nosso olhar se projeta para os anos iniciais do ensino fundamental, assim compreendemos que é preciso ainda fomentar para essas professoras questões relacionadas à alfabetização e ao letramento, alinhando suas práticas e garantindo o direito de aprendizagem dos discentes para que possam compreender os conteúdos introduzidos, aprofundados e consolidados, de forma sistematizada. Cabe à professora introduzir uma nova habilidade e/ou capacidade para que os alunos se apropriem de conteúdos e conhecimento, para depois organizar e planejar atividades, focando no conteúdo trabalhado e assim se aprofundar na aplicação desse conhecimento. O passo seguinte dessa professora é consolidar esses conhecimentos, que devem ser objetos de reflexão, evidenciando os avanços na progressão da aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Pesquisas anteriores como o censo IBGE/2017 e IDEB/2017 no estado do Rio de Janeiro, por exemplo, apontam que, no Brasil, ainda é recorrente que a alfabetização seja um entrave. O governo, através do MEC, vem apresentando, sucessivas vezes, programas de formação de professoras alfabetizadoras, tais como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA; o Pró-Letramento; e o Programa de Apoio à Leitura e à Escrita – PRALER, todos com o

intuito de otimizar o processo de alfabetização, conforme podemos observar a seguir.

**Quadro 03 Síntese dos Programas e Ações Nacionais de Formação de Professoras da Educação Básica – Alfabetização**

| Programa / Ação  | Criação   | Objetivo   | Áreas de Formação   |
|--|-----------|--|---|
| Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica   | 2004      | Melhoria da formação das professoras e alunos.   | Alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. |
| Plano Nacional de Livro e Leitura – (PNLL)                               | 2006      | Ações integradas entre Ministérios e Municípios de planejamentos de formação de leitores.                      | Formação de leitores.   |
| PRÓ-LETRAMENTO   | 2007      | Melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. | Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.   |
| Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER Plano Todos pela Educação | 2007      | Proporcionar uma diversificação de opções metodológicas para o processo de alfabetização.                      | Professores alfabetizadores dos anos iniciais.  |
| Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC                 | 2012/2013 | Formar professoras e diminuir o índice de analfabetismo.   | Professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano).   |

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>

A LDBEN 9394/96, determina no artigo nº61:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (BRASIL, 1996-Incluído pela Lei nº 12.014/09)

Por conseguinte o Plano Nacional pela Educação- PNE (BRASIL, 2001), garantido pela Lei nº 10172/01, prioriza a capacitação docente, a “Valorização dos profissionais da educação[...] Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores”, como observamos no quadro acima e nos logotipos dos programas e formações continuadas na figura 15.

Figura 15 Programas e Formações Contínuas



Fonte: Acervo SME/DC

O PNAIC se destaca por visar ações e recursos que ampliem universalmente a alfabetização em português e matemática das crianças que estão nos anos iniciais, no ciclo de alfabetização, em escolas públicas municipais e estaduais, rurais e urbanas de nosso país. Essas ações precisam estar em consonância com a base teórica que aponta que a alfabetização e o letramento devem caminhar de maneira indissociável, com a mediação da professora, objetivando uma educação inclusiva e efetiva concomitantemente. Outro diferencial propositivo é aliar a formação ao uso do acervo literário, fazendo com que as alfabetizadoras se utilizem da ludicidade e incluam a literatura em suas aulas. É dessa forma que o PNAIC pretende trabalhar com os primeiros anos do ensino fundamental, pois

[...] esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios (BRASIL, 2013, p.5).

A estrutura do PNAIC oferece os cadernos destinados à formação das professoras; a relação dos materiais específicos para a alfabetização; informações sobre a estrutura da gestão do programa, esclarecimentos sobre o processo avaliativo dos alunos e cronograma de execução, bem como a relação das universidades envolvidas em cada município. Todo o material do PNAIC para a formação foi enviado aos municípios que fizeram a adesão e destinam-se a cada ano do ciclo de alfabetização - 1º, 2º e 3º anos de escolaridade -, organizando-se em formação teórica, orientações e indicações de estudo e atividades. Nesse programa, destacam-se ainda os cadernos de educação especial, de educação do campo, de avaliação, de formação do professor e toda a bibliografia de apoio, estrutura que pode ser encontrada nas *websites* do MEC e da UFRJ.

O PNAIC está em consonância com as avaliações em larga escala, como a “Provinha Brasil”, destinada aos alunos do 2º ano. Pensada em face da necessidade de se dispor de bons instrumentos de avaliação, intencionalmente em relação à proficiência em leitura e letramento e à alfabetização matemática, essa prova é aplicada no início e no final do ano letivo, em caráter opcional, sendo decidida pelas secretarias de educação e aplicadas pela professora regente de turma. Ressaltamos que a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, elaborada a partir do Pacto e destinada a alunos do 3º ano, igualmente com foco em leitura, escrita e resolução de problemas, é aplicada por um avaliador externo e, juntamente com os testes de desempenho, também avalia aspectos como infraestrutura escolar, gestão, formação docente e organização do trabalho pedagógico, com o objetivo de produzir no contexto escolar indicadores sobre o nível socioeconômico, sobre a formação docente e, ainda,

[...] verificar o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos. [...] pretende-se avaliar [...] a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). Assim, com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual e a coerência e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2013, p.8).

O conceito de alfabetização vem se reafirmando, a cada ano, mas foi a partir da década de 80 que ele se ampliou, dando início ao desenvolvimento do termo

letramento. Segundo Soares (2004), o letramento surgiu em alguns países e no Brasil diferenciando-se da dualidade ler e escrever, própria da alfabetização.

O letramento vem sendo discutido em larga escala no espaço acadêmico, muitas produções e pesquisa versam sobre essa temática. Até a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, influenciada pelas avaliações internacionais, vem se dedicando ao tema sob a ótica de que é preciso redimensionar o saber ler e escrever. No Brasil, vez por outra, ainda há certa dificuldade em discernir alfabetização de letramento. Como aponta Soares (2004), a alfabetização converge para o domínio, para a competência de ler e escrever, e o letramento retrata o uso da leitura como prática social. O fato é que esses conceitos estão intrinsecamente relacionados e são complementares, como descreve a ANA (2013, p.09), que ainda define, a partir dessa premissa, a finalidade do ato de educar com base na alfabetização e no letramento: garantir que as crianças vivenciem, desde cedo, situações que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos (BRASIL, 2013, p. 10).

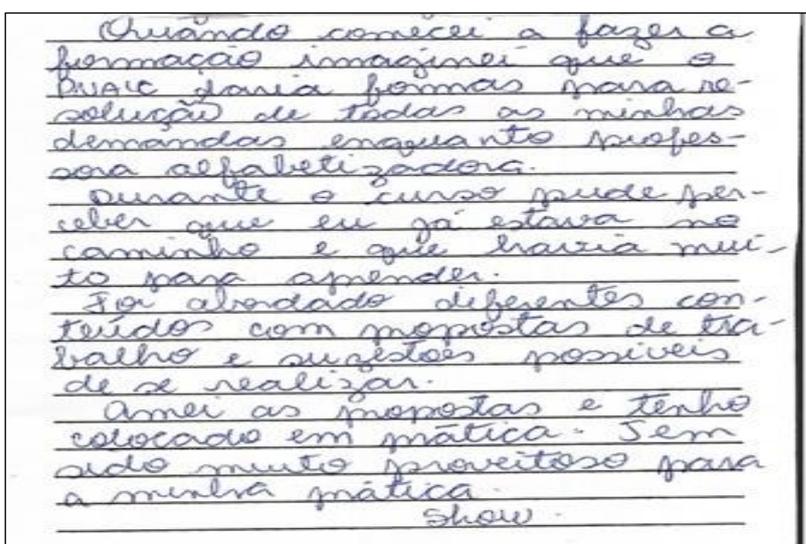
Efetivamente, a ANA se propõe a dar subsídios para uma visão mais abrangente da educação que envolva esses processos, indo além de apenas avaliar o desempenho das crianças (BRASIL, 2013, p.14), pois, ao compreender a realidade das crianças e as condições necessárias à sua educação, pode possibilitar a criação de políticas públicas que atendam a essas questões. No atual contexto do PNAIC, a avaliação realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP oportuniza visualizar ao máximo, dentro dos limites que uma avaliação nacional impõe, todos os problemas e desafios que a alfabetização das crianças brasileiras enfrenta nesse espaço e tempo.

Contudo, sabemos que, em nossa sociedade, há interesses divergentes que nos levam a refletir que a busca por soluções no campo da alfabetização não se encontra imune a tensões e contradições. Vemos que as políticas públicas desenvolvidas e em desenvolvimento, como a formação continuada, por exemplo, representam grande passo na perspectiva para uma melhor qualidade da educação.

A formação continuada de professoras vem ganhando destaque no cenário educacional, e muitas questões advêm daí. As questões reverberam a necessidade

e a urgência de que as professoras se apropriem da conjuntura atual e acompanhem as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais para que assim atualizem seus saberes e ressignifiquem suas práticas pedagógicas na sala de aula, atendendo a demanda que se impõe. É assertivo apontar que tanto a teoria quanto a prática da formação continuada estão em crescente transformação, mas algumas questões suscitam o entendimento quanto a quais saberes precisam ser revitalizados, quais modelos e concepções merecem ser seguidos e quais modalidades de formação continuada atendem ao público em questão. Para Imbernón (2010), urge a tomada de consciência de que a teoria e a prática da formação devem ser revistas e atualizadas para atender às professoras em seus percursos profissionais.

Figura 16 Escrita Docente Professora Alfa



Quando comecei a fazer a  
 formação imaginei que a  
 Duarte dava formas para re-  
 solução de todas as minhas  
 demandas enquanto profes-  
 sora alfabetizadora.  
 Durante o curso pude per-  
 ceber que eu já estava no  
 caminho e que havia muit-  
 o para aprender.  
 Foi abndade diferentes con-  
 teúdos com propostas de tra-  
 balho e sugestões possíveis  
 de se realizar.  
 Amei as propostas e tenho  
 colocado em prática. Sem  
 sido muito proveitoso para  
 a minha prática.  
 show.

Fonte: Arquivo Pessoal

A narrativa de Alfa aponta a ênfase dada a reflexividade nos encontros de formação PNAIC e sugere que isso ressignificou sua prática alfabetizadora. Destaca ainda que as angústias, superações, sucessos ao longo do processo foram objetos de análise fundamentais para sua experiência profissional.

Neste sentido, a formação continuada contribui para desmistificar conceitos fechados relacionados a currículo, gestão e à própria formação e “[...] desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professor e descobrir outras maneiras de ver a educação e interpretar a realidade” (IMBERNÓN, 2010, p. 15). O

teórico afirma que a formação continuada atua no sentido de romper com o pensamento linear, possibilitando que se coloque em pauta outras formas de ensinar, de aprender, de interação com outro e com o mundo, de diálogo e escuta fecunda, de análise de processos identitários individuais e coletivos, de fomento e apreensão de cultura.

A década de 70 foi muito fértil para a formação continuada. A iniciativa se deu com a elaboração de estudos sobre a prática de professoras e o que poderia ser suporte para que elas se destacassem positivamente, e ainda fomentar a importância de sua participação nos processos de planejamento das atividades de formação, embora registros anteriores de alguns teóricos, como Dewey (2002), Freinet (1977) e Montessori (1969), entre outros professores, também já sinalizassem, através de suas contribuições e práticas, a necessidade dessa formação.

Cabe registrar que nesta década se investiu em cursos, oficinas, seminários de ordem filosófica e de prática educativa dos autores supracitados, incluindo aí a renovação pedagógica oferecida por revistas especializadas e afins. Em uníssono, todos intentavam um novo paradigma educacional que rompesse com o modelo existente: autoritário, seletivo e uniformizador.

Com efeito, vimos que propostas diferentes daquelas impostas por órgãos administrativos das secretarias e universidades já eram defendidas, e assim se instituiu, de forma sutil, a formação inicial. Professoras e alunos da pedagogia, de modo geral, ampliavam seu repertório individual com linhas pedagógicas mais criativas advindas de leituras externas.

No tocante à formação, a década de 80 foi o auge de sua técnica, mas o grande paradoxo foi a resistência crítica e prática, rompendo com ideário tecnicista e evidenciado o caráter sócio-histórico da mesma. O trabalho docente é definido a partir dos elementos técnicos: planejamento, objetivos bem definidos, programação e avaliação. Cabe ressaltar que surge aí a incessante luta contra o analfabetismo e, atendendo ao apelo da reforma neocapitalista, a formação inicial tem o selo da universidade, mas, para que a universidade estivesse ajustada a essa reforma, implementaram-se programas de formação continuada, conforme aponta Imbernón (2010):

[...] que são situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes do modelo de observação /avaliação (como o microensino, mediante circuitos fechados de televisão, os programas de minicursos, a análise de competências técnicas). (IMBERNÓN, 2010, p. 17)

Observamos ainda que, obstante a hegemonia da técnica e da racionalidade técnica na busca das competências, o foco passou a ser diferenciado para o ensino, possibilitando a reflexividade e a análise por parte das docentes, vislumbrando a aprendizagem dos alunos.

A década de 90 foi a década da introdução da mudança, quando a formação continuada foi se expandindo, mas ainda com alguns percalços, pois era associada à racionalidade técnica e determinista, em detrimento da atualização e do aperfeiçoamento da prática docente. O saldo dessa questão, naquela época, foi ampliar o modelo de treinamento com cursos já padronizados e que perduram até hoje.

Imbernón (2010, p. 19) assegura que esse modelo de treinamento adotado é “[...] considerado sinônimo de formação continuada e se configura como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros”.

Cabe ressaltar que esse modelo tem a preocupação de elencar os objetivos e os resultados a alcançar. Os anos 90 também foram marcados pela tomada de estudos teóricos no âmbito da universidade, com formadores mais preparados, modelos de formação mais significativos, produções acadêmicas com análises teóricas de experiências, com o lançamento de anais de encontros, de congressos, etc., o que, de certa forma, colocava em dúvida o modelo de treinamento. No campo do conhecimento, novos aspectos foram introduzidos, redimensionando a ação formativa: palestrantes especialistas fomentando novo olhar pedagógico, a difusão da pesquisa-ação, novo conceito de currículo, a elaboração de projetos. Nesse contexto, é possível dizer que o período foi fértil para a formação continuada, onde se estabeleceram os projetos educativos e curriculares, embora permaneça a dicotomia teoria e prática.

Chegamos nos anos 2000 e de lá para cá o que se destaca são as novas alternativas educacionais, com a formação refletindo o contexto social conflituoso com a economia vigente, agarrando-se na tecnologia como força propulsora de cultura. Cabe ressaltar que a educação também vivencia uma crise paradoxal no que se refere ao ensino, às instalações escolares, à docência e ao sistema educacional, aspectos que corroboram outra realidade que, de acordo com Imbernón (2010, p. 22), “[...] faz os professores reduzirem a sua assistência na formação de toda a vida, arriscarem-se pouco, sua motivação para fazer coisas diferentes diminui e, principalmente, a inovação aparece como um risco que poucos querem correr”.

A crise institucional da formação aparece por considerar o sistema educacional do século passado obsoleto, necessitando então de uma nova forma de ver a educação em suas ações formativas, preservando aspectos identitários das professoras e dos alunos. Essas questões levam a professora a buscar novas alternativas e novas vozes que anunciem o que sabem sobre ensino e a formação, surgindo novas ideias de que a formação não deve ser analisada como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, devendo ser entendida como demanda para estabelecer outros modelos relacionais e participativos na prática da formação da professora. Entretanto, recentemente temos observado, um grande desânimo não somente nas professoras, mas por todos aqueles que se preocupam com a formação, como explica o autor em referência, seja pela ampliação do volume de atividades na escola, na sala, seja ainda por força de fatores como:

[...] a manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização originada por uma falta de determinação clara das funções dos professores, a rápida mudança social e, possivelmente, um tipo de formação continuada que parece inclinar-se de novo para um modelo aplicativo-transmissivo (de volta ao passado ou de volta ao básico, de lições-modelo, de noções, de ortodoxia, de professor eficaz e bom, de competências que devem ser assumidas para ser um bom professor, etc.) (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

Isso nos faz entender que o trabalho da formadora tem sido direcionado a solucionar os problemas recorrentes das docentes e não a ser um trabalho de aprofundamento, mediante, portanto, a um modelo mais regulador e reflexivo. Assim, a formadora funciona mais como aquela que diagnostica os obstáculos

relacionados à formação, em que o contexto diverso e pessoal da professora tem muito a contribuir.

O fato é que a temática sobre a formação continuada de professoras, mesmo com a evidência das reformas educacionais ocorridas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, ou seja, pouco mais de duas décadas, defende que as reformas aconteçam em sistemas abertos, regulamentados, a fim de traçar normas em âmbito nacional, sustentando, também, um ensino que adota o questionamento como uma prerrogativa que envolve o aprender e o como ensinar. Essas questões visam atingir mudanças e melhorias para o campo da formação no entorno da educação básica brasileira, como reza a LDBEN 9.394/96, em seu artigo 62, asseverando que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (LDBEN 9.394/96; Incluído pela Lei A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (LDBEN 9.394/96; Incluído pela Lei 12796/13)

Na prática, a lei 12796/13, em relação à formação dos profissionais da educação, retorna com a formação de nível médio para atuação na educação infantil (que agora faz parte da educação básica) e para os anos iniciais do ensino fundamental, mas assegura que os entes federados devem concorrer para formação inicial e continuada dos profissionais. É importante que as políticas públicas se comprometam com a formação inicial sem perder de vista que se deve investir mais na formação continuada, não só no contexto do espaço de atuação de suas professoras, mas em parcerias com outras instituições de ensino, possibilitando capitanear ações que incentivem as docentes a cursar especialização, mestrado e doutorado, revitalizando suas práticas pedagógicas.

Figura 17 Escrita Docente Professoras Gama e Pi

| Professora Gama  | Professora Pi   |
|--|---|
| <p>O PNAIC trouxe novas idéias as minhas propostas de aula, no meu planejamento.</p> <p>Parece que os encontros me estimularam mais a trazer novas propostas e isso se refletiu diretamente no interesse e no aproveitamento deles.</p> <p>Para quem já tem bastante "estrada" na alfabetização valeu muito apenas, inclusive com a "trava" feita nos encontros propostas efetivadas em outras unidades onde a realidade se aproxima ou se afasta da sua, enfim, valeu muito a pena.</p> | <p>O PNAIC foi de grande importância na vida profissional, pois conseguiu modificar a minha prática de ensino.</p> <p>Agora as minhas aulas são mais dinâmicas e progressivas, procuro levar para o conhecimento dos meus alunos algo de <del>se</del> que os interessam, buscando sempre a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.</p> |

Fonte: Arquivo Pessoal

As narrativas das docentes Gama e Pi apontam para as contribuições do PNAIC no âmbito da reelaboração de saberes e das práticas das alfabetizadoras, pois, ao dialogarem com seus pares, desenvolve os princípios da reflexividade e da socialização, articulados aos materiais didáticos, referenciais curriculares e acervo literário. Neste sentido, elas assumem novas posturas em suas práticas docentes, o que pode minimizar os possíveis problemas acerca da alfabetização dos alunos.

### 3.4 Caminhando entre Alfabetização, Letramento e Leitura

A investigação proposta aponta para a necessidade de estabelecermos uma profícua relação entre a literatura infantil e a escola, e descobrir que além de ensinar a ler, escrever e contar, a leitura literária nos leva para muitos caminhos. Trazemos para essa trilha teóricos que defendem os conceitos de alfabetização, do letramento no campo visual e literário, do leitor e da literatura, como apontam os "Cadernos de Formação" do PNAIC.

Cada interlocutora pode discorrer também sobre seu entendimento do seu papel de alfabetizadora, Pi (2018) por exemplo focou no aporte leitura:

Meu papel é de estimular a leitura e aumentar o repertório e apresentar gêneros textuais variados.(Prof. Pi)

Meu papel é o de transformar o saber da criança de forma que estimule a curiosidade, o ser crítico e pesquisador, primeiro se adquire a leitura depois amplia o conhecimento e sua finalidade. (Prof. Delta).

Delta (2018) compartilha do pensamento de Pi (2018) quando aponta a leitura como prática social indispensável, mas aspectos peculiares à prática docente que precisam ser fomentados nos alunos: a curiosidade, a criticidade, a pesquisa. A síntese das interlocutoras Alfa (2018) e Beta (2018), literalmente ALFABETA, traduzem o que é ser alfabetizadora: mediar a aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização.

Entendo que meu papel é de mediadora na aprendizagem do aluno no processo de alfabetização, que além da aquisição da habilidade de escrita e da leitura, inclui as práticas sociais da Língua, a formação de leitores e a alfabetização matemática. (Prof. Alfa)

Entendo que minha função é de mediar a aprendizagem do aluno no processo de alfabetização. Ajudando-os a resolver conflitos e buscando estratégias para que todos os alunos alcancem os objetivos. Bem como introduzi-los no universo da leitura, incentivando o gosto pelos livros. (Prof. Beta)

Temos, a partir das narrativas supracitadas, um destaque da biografização do indivíduo, que ao narrar, torna-se sujeito de sua história de vida, de sua formação; assim as narrativas tomam corpo e a vida se constrói e reconstrói, pois agora a história de vida é a própria narrativa, como aponta Delory-Momberger (2008):

A narrativa realiza sobre o material indefinido da experiência vivida um trabalho de homogeneização, ordenação e funcionalidade significativa: ela reúne, organiza, tematiza os acontecimentos da existência, dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que dá uma história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida. (DELORY-MOMBERGER 2008, p.97)

Para dialogar sobre alfabetização, partimos da posição de que ela é complexa e variada e que cada área de conhecimento tem uma perspectiva diferenciada. Para Soares (2011, p.14-15), alfabetizar é “ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever [...]” Dessa forma, a alfabetização é tratada como “um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”

(SOARES, 2011 p. 14-15). Mas, afinal, o que é ler e escrever? Soares (2011), assertivamente, sintetiza como:

[...] apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever): nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados [...] (SOARES, 2011, p. 16).

Ao enfatizar que a alfabetização é um processo de compreensão/expressão de significados, Soares atribui o aspecto social para essa concepção condicionando que a alfabetização tem funções e fins diferenciados. O que importa nessa perspectiva é instrumentalizar o sujeito, considerando o meio social e a escrita/leitura como práticas sociais com a compreensão de que:

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Soares (1998) nos traz outro conceito, surgido na década de 80, como um novo enfoque para a aquisição da escrita: o letramento. Inspirado na palavra *literacy*, letramento é o processo de assimilação funcional das habilidades que possibilita aprender a ler e escrever. Kleiman (1994, p.19) teoriza o letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Tanto Soares quanto Kleiman, autoras em questão, convergem no sentido de compreender o fator social como determinante nesse processo.

Ressaltamos que ao processo de alfabetização - apropriação do código linguístico - se junta o de letramento, que é o “desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais” (SOARES, 2007). Portanto, o letramento se inicia antes da escolarização, assim que a criança interage socialmente com as práticas de leitura e escrita, como afirma Freire (2009, p. 11-12):

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2009, p. 11-12).

O conceito de Tfouni (2010) corrobora Freire e pode ser assim sintetizado:

[...] a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sociohistóricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 2010, p. 9-10).

O PNAIC preconiza em seus princípios que o letramento seja o norte para a formação continuada das professoras alfabetizadoras, na medida em que ele atua “como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais [...]” (PNAIC, Caderno 1, Unidade 3, p. 7). Assim, o sujeito letrado responde e corresponde às demandas de leitura e escrita. Ressaltamos que cabe à escola não só avançar em relação às leituras de mundo que os alunos já trazem, como ressignificar suas ações para que eles possam usufruir de suas escolhas.

Os “Cadernos de Formação do PNAIC”, objetivando a formação do sujeito no que diz respeito ao uso social da leitura e da escrita, em suas diretrizes apontam que a alfabetização deve ser concebida como indissociável ao letramento. Essa relação de interdependência serve para que a aprendizagem da escrita seja encaminhada no sentido de que as crianças aprendam a ler e a escrever a partir das finalidades dessa linguagem e seu impacto na vida social de cada uma delas.

O argumento de que não podemos separar os processos de alfabetização e letramento significa que a prática pedagógica, que é intencional e sistêmica, deve se organizar tanto nas ações que envolvem o ensino do sistema de escrita quanto nas que inserem as crianças no mundo da escrita. O vetor por excelência que destacamos é a literatura infantil, que não só amplia o nível de letramento das crianças, mas incentiva-as a aprender a ler e a escrever com ludicidade e autonomia. Os gêneros textuais que o PNAIC disponibiliza em seu acervo para o ciclo de alfabetização propiciam o contato das crianças com as narrativas.

O oferecimento de obras literárias de qualidade com linguagem adequada aos alunos ativa as referências culturais, éticas e estéticas e possibilita a reflexão sobre

si, sobre os outros, sobre a realidade, sobre o mundo e conseqüentemente permite experimentar o letramento literário.

Ao focar sobre o ensino da literatura na escola e fora dela, objetivando o letramento literário, Cosson (2014) pondera que ele efetiva o domínio do uso social da escrita, que fomenta a formação de uma comunidade de leitores quando “fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira de ver e viver o mundo” (2014, p. 12).

A partir da leitura e da escrita da narrativa literária, cada aluno leitor compreende como autor/sujeito de sua história, integrante de uma sociedade letrada. É pela prática da literatura que a professora alfabetizadora media ações que contribuem para a formação humana e para o desenvolvimento de competências do leitor. Nesse sentido, Colomer (2007), quanto à educação literária, discorre que:

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolúvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordam a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007, p. 31).

Os livros de literatura infantil usufruídos no ambiente escolar indicam os letramentos visual e literário, mas a escola ainda não os utiliza a contento. É preciso reconhecer as novas formas de ver, de ler, de sentir e entender as narrativas. A contemporaneidade se organiza em múltiplas linguagens, incluindo a tecnológica, possibilitando ao leitor diferentes suportes de leitura, e é nesse contexto que a escola deve pensar os letramentos. Os processos educativos devem abarcar a multiplicidade de linguagens em constância com as teorias pedagógicas, garantindo a aprendizagem, no âmbito interdisciplinar, de trocas efetivas entre as áreas para que os saberes se consolidem. Importa ainda destacar que mediante a gama de suportes de leitura com suas especificidades e contexto, o leitor atento, seguro e competente é formado através dos livros.

A sociedade pós-moderna, em toda a sua complexidade, impõe uma efetiva leitura de mundo, seja pela frenética velocidade da informação, seja pelo acesso ao conhecimento que muitos teóricos chamam de múltiplas linguagens. Os leitores

contemporâneos dispõem de uma gama de ferramentas nos modais, nas modalidades: comunicação oral, comunicação escrita, comunicação cibernética.

As inovações do século XXI nos remetem para uma nova leitura de sociedade e economia, estimulada pelas tecnologias de informação e comunicação. É nesse cenário educacional que transitam as alfabetizações, sejam elas tradicionais ou não, colocando em segundo plano algumas habilidades, como decodificar, por exemplo, necessária para que se abra uma nova perspectiva em relação às habilidades que possibilitam um sujeito mais autônomo e competente para encarar os desafios na vida, no trabalho e na sociedade. Em consoante, Demo (2008) chama a isso de “multialfabetizações”, considerando que:

[...] o termo multi-alfabetizações sugere que há outras motivações para a alfabetização oriundas em geral das novas tecnologias, não bastando saber ler, escrever e contar. Ao mesmo tempo, os aportes teóricos se flexibilizaram para darem conta de contextos flexíveis de alfabetização, a começar pela necessidade de superar o modelo tradicional relativo ao texto impresso em favor de textos mais voltados para a imagem, em especial, animada [...] (DEMO, 2008 p. 6).

A criança é envolvida na narrativa verbal e visual, antes mesmo da alfabetização, pois são integrantes de nossa cultura. Isso posto, o leitor deste tempo precisa reconhecer-se sujeito da sua história, situado em seu contexto vivencial.

A obra literária defende sempre uma narrativa que é coletiva, por isso necessita ser veiculada, mais e mais, para que seja plural e amplie seu alcance, pois como aponta Machado (2004):

[...] ao ser lido, um livro deixa de ser apenas do autor que o escreveu e passa a ser também propriedade do leitor, é apropriado por quem o lê, começa a fazer parte do imaginário de outra pessoa, de sua memória, de sua bagagem cultural pessoal. Ao serem publicados (dados ao público) e lidos, os livros deixam de pertencer exclusivamente ao autor e são reapropriados pelos outros. (MACHADO, 2004, p.105)

A seguir apresentamos os dados atuais dos programas do Livro (Quadro 04), nos últimos anos, que oportunizam alunos e professoras para a leitura.

Quadro 04 Programas do Livro no Período de 2010 a 2018

| Ano       | Programa do Livro  | Número de Livros   | Especificidades  |
|-----------|--|--|--|
| 2010      | PNLD Obras Complementares (para o triênio 2010, 2011 e 2012) | 5 acervos com 30 títulos cada para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Ação voltada para a finalização da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. Total: 150 títulos. | Primeira distribuição de acervos complementares do PNLD. Acervos para as bibliotecas de sala de turmas de 1º e 2º anos, organizados em três grandes áreas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos. Característica: livros de apoio pedagógico, complementares aos livros didáticos. Guia: Acervos Complementares. |
| 2010      | PNBE   | 4 acervos, com 25 títulos cada, para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos). Total: 100 títulos.   | Ano de distribuição de livros do PNBE para educação infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Característica: livros literários para comporem as bibliotecas escolares.  |
| 2012      | PNBE   | 4 acervos, com 25 títulos cada, para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos). Total: 100 títulos.   | Ano de distribuição de livros do PNBE para educação infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Característica: livros literários para comporem as bibliotecas escolares.  |
| 2013      | PNLD Obras Complementares (para o triênio 2013, 2014 e 2015) | 6 acervos com 30 títulos cada. Dois acervos para cada ano do ciclo de alfabetização. Total: 180 títulos.   | Segunda distribuição de acervos de obras complementares do PNLD. Agora com acervos destinados aos três anos do ciclo de alfabetização. Característica: livros de apoio pedagógico, complementares aos livros didáticos. Guia: Acervos Complementares. Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento, 2012.                         |
| 2013      | PNLD-PNAIC Alfabetização na Idade Certa                      | 3 acervos com 25 livros cada. Total: 75 títulos  | Acervos de obras para o ciclo de alfabetização. Ação associada ao PNAIC. Característica: livros literários Essa edição não contou com guia.  |
| 2014      | PNBE   | 4 acervos, com 25 títulos cada, para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Total: 100 títulos.   | Ano de distribuição de livros do PNBE para educação infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Característica: livros literários para comporem as bibliotecas escolares. Guia: PNBE na Escola. Literatura fora da caixa, 2014.(Guia 2,Anos Iniciais do Ens. Fund.)                          |
| 2014/2015 | PNLD-PNAIC   | 6 acervos com 35 títulos cada. Dois acervos para cada ano do ciclo de alfabetização. Total: 210 títulos.   | Acervos de obras para o ciclo de alfabetização. Ação do programa PNAIC. Característica: livros literários Guia: Literatura na hora certa, 2015. (Guias 1, 2 e 3, um para cada ano escolar)   |
| 2017      | PNLD-PNAIC   | 3 acervos, um para cada ano do ciclo de alfabetização (1º ano: 35 livros; 2º ano: 33 livros; 3º ano: 34 livros. Total: 102 títulos   | Acervos de obras para o ciclo de alfabetização. Ação associada ao PNAIC. Característica: livros literários Essa edição não contou com guia.  |

Texto Adaptado Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>

Figura 18 João e Maria



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo, 2018

#### 4 A LITERATURA A CAMINHO, ENTRE LEITURAS E PRÁTICAS

Se olho demoradamente para uma palavra descubro, dentro dela, outras tantas palavras. Assim, cada palavra contém muitas leituras e sentidos. O meu texto surge, algumas vezes, a partir de uma palavra que, ao me encantar, também me dirige. E vou descobrindo, desdobrando, criando relações entre as novas palavras que dela vão surgindo. Por isso digo sempre: é a palavra que me escreve.

Bartolomeu Campos de Queirós

Marcar o caminho com migalhas de pão foi a tentativa de João e Maria (Figura 18) voltarem para a casa mais e mais. A distância percorrida entre a casa dos pais é medida pela necessidade do reencontro, a literatura é isso: caminho, via, encontro com a inventividade, com a emoção, com os sentimentos. A literatura pode ser tão doce como a casa da bruxa de João e Maria ou tão fermentada quanto o pãozinho, mas sempre é diálogo, pois cada palavra é tão somente leituras e sentidos.

Iniciamos esta seção com um pressuposto sobre o caráter dialógico da pesquisa de ordem humana e social, que revela uma escuta com base na alteridade e polifonia, e no argumento de Jobim e Souza (2012, p. 110), que aponta que: “o pesquisador do campo das ciências humanas está [...] transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro”. Efetivamente,

ao levar em conta a particularidade do encontro do pesquisador com o seu outro e, conseqüentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser gerado a partir dessa condição, o que se destaca é a produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico e alteritário (JOBIM E SOUZA, 2012, p. 111).

A dinâmica atual aponta para o diálogo, estamos cercados de interlocutores e com eles dividimos opiniões, visões de mundo, fundamentos e princípios. A polifonia do discurso encontra eco nos enunciados que vivem em contínua transformação, na interação com os interlocutores, com o espaço de atuação social e nas leituras que nos preenchem. A esse movimento, Bakhtin conceitua como alteridade: as “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011, p. 295).

A formação PNAIC apoia-se no interacionismo linguístico, proposto por Bakhtin, assim para esse trabalho junto às professoras interlocutoras dessa formação importa retomar conceitos basilares da teoria, como alteridade, dialogismo e polifonia<sup>4</sup>, que auxiliam na elucidação de questões sobre alfabetização, letramento e leitura literária, no que concerne às práticas pedagógicas e à formação acerca da leitura literária.

Nessas andanças, trilhamos pela leitura de diálogo, pois o PNAIC preconiza o uso do acervo das obras complementares - OC como caminho para o alfabetizar letrando, com ênfase à leitura literária. No segundo passo, temos a veiculação de textos diversificados no cotidiano da sala de aula, onde analisamos o uso de uma profusão de textos que se constituem polifônicos nas práticas das professoras. No terceiro passo: a alteridade como fundamento identitário dessas professoras alfabetizadoras, evidenciamos, através de suas narrativas e ações práticas, como a formação continuada no PNAIC alinha e legitima a composição da identidade docente de cada uma das cursistas.

#### **4.1 Leitura, Caminho do Diálogo**

O PNAIC elucida leitura como a “relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 10). Assim, a leitura na interação texto/leitor transborda ideologia, visto que todo signo é ideológico e remete a algo fora de si mesmo, sendo um fragmento material da realidade (BAKHTIN, 2006).

É deste lugar que as professoras interlocutoras fomentam a experiência com a leitura literária em sua prática, pois segundo PNAIC (BRASIL, 2012k, p.08), “Ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura.” A professora Delta (2018) assegura que:

A vivência da leitura literária se deu de várias formas que pudéssemos pôr em prática em nosso cotidiano, despertando sempre o prazer pela leitura e a mesma com uma função. (Prof. Delta)

---

<sup>4</sup> Alteridade é o que constitui o sujeito na troca com o outro, é construção de identidade, e por isso é plural, é polissêmica, é diversidade social, é ideologia. Dialogismo é o mecanismo pelo qual se dá a interação com o texto no processo de recepção e percepção do enunciado, e daí surgem outros tantos textos e contextos, que é a polifonia, parte mais importante do enunciado. <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782>

A leitura literária é vivenciada em atividades pedagógicas específicas é o que relata a interlocutora Alfa (2018):

A leitura literária é vivenciada na leitura deleite, e também em leituras dirigidas com propostas de atividades, foi prazerosa. (Prof. Alfa)

A docente Gama (2018) aponta que:

A leitura literária nos encontros foi muito prazerosa ora ampliando e ora ratificando a visão da minha prática com os alunos. (Prof. Gama)

Encontramos, em todas as narrativas das interlocutoras, que a leitura literária é um recurso fundamental aos processos de alfabetização e letramento e ainda condição *sine qua non* para a formação do aluno leitor. Aqui cabe um registro: não importa que os livros utilizados pertençam ao acervo proposto pelo PNAIC ou se são obras afetivas da professora e, por isso, pertencentes ao seu acervo particular; não importa que os livros sejam apresentados em leitura contínua ou capitulada; importa sim, que os livros fluam livres e cotidianamente na sala de aula para que a leitura se efetive como um direito conforme, prescreve o PNAIC:

Em nosso dia a dia, utilizamos a leitura com diferentes objetivos (lemos para obter informações sobre um assunto específico, para localizarmos uma rua, para seguirmos prescrições médicas, para nos distrairmos), os quais direcionam nossas atitudes diante do texto. São essas estratégias, práticas sociais que vivenciamos em nossas ações de leitores competentes, que devem ser tomadas como base para o ensino e o trabalho na sala de aula com a leitura, diminuindo cada vez mais as atividades artificiais e proporcionando, com mais intensidade, atividades próximas às práticas sociais de letramento. (BRASIL, 2012, p. 9)

Ao narrar concepções de leitura, Silva (1999, p.16) aponta que “ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos”. Sendo fundamental que o leitor acione conhecimentos prévios interagindo com, no e sobre o texto, em estreita inter-relação, pois “o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto” (SILVA, 1999, p. 16). É nesse universo de referenciais, de experiências e circunstâncias que a leitura se estabelece relacionada à “[...] percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2009, p. 20). Freire (2009) ratifica:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for

capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE, 2009, p.9).

A integração da leitura do mundo com a leitura da palavra, a junção desses saberes é essencial para a elaboração e atualização de outros saberes, o que ajuda a ampliar a bagagem de conhecimentos.

Nesse sentido, Silva (2005, p.45) também enfatiza que “ler é, em última instância, não só uma ponte para a consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”. Bakhtin (2011) nos leva a refletir que leitura nada mais é do que essa busca incessante pelos significados, e ao processarmos a leitura “a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la” (BAKHTIN, 2011, p. 379).

Desse lugar, cabe ao leitor uma atitude responsiva diante da leitura, pois ele – leitor -, participante dessa relação dialógica, busca compreender a narrativa do outro, que está nos enunciados. Bakhtin evidencia que todo enunciado é puro diálogo, e nesse contexto interacional nos expressamos, pois as enunciações são o discurso do sujeito.

A educação escolar por muito tempo compreendeu a língua como código, signos sem intencionalidade, logo os textos acartilhados cumpriam seu papel, na medida em que a enunciação era ignorada. Soares (2010) afirma que “o domínio do sistema de escrita constituía condição e pré-requisito para que à criança se pudesse permitir a leitura de textos reais, isto é: primeiro, era preciso aprender a ler, só para depois ler” (SOARES, 2010, p. 14). Significa dizer que ofereciam às crianças textos descontextualizados, fragmentados, ilógicos e alijados do uso social da linguagem.

A difusão das pesquisas de cunho construtivista e sociointeracionista, tão em voga a contar da década de 80, deu ênfase à língua escrita relacionada aos diferentes gêneros textuais em diversificados suportes da escrita, objetivando enunciados dialógicos reais. Nesse caminhar, temos também o conceito de letramento trazido por Soares (2010) pois predomina,

a concepção de que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do conceito de

língua escrita, considerada não apenas um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, mas, sobretudo um objeto sociocultural. (SOARES, 2011, p. 15),

Enquanto processo histórico e social, a linguagem é a interação de sujeitos que constroem conhecimentos, sendo prioritariamente objeto sociocultural.

E Soares (1998) reitera que os conceitos de ser alfabetizado e ser letrado são distintos:

[...] uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado [...] a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer usos da leitura e da escrita, a envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não letrada, não vive na condição ou estado de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 1998, p. 36).

Entendemos que o curso gradativo de alfabetização, no conceito do alfabetizar letrando e antes mesmo da escolarização, propicia interagir intimamente com o mundo letrado, sabendo que deve se desenvolver

[...] no contexto de uma vivência intensa e diversificada, pela criança, dos usos e práticas sociais da língua escrita, o que significa interagir com materiais reais de leitura e escrita: textos de diferentes gêneros e diferentes suportes, textos para ler (SOARES, 2011, p. 15).

Ressaltamos a importância de as docentes oportunizarem aos alunos que se familiarizem com textos para a sistematização de conhecimentos. Assim, faz-se necessária uma reflexão mais assertiva pelas alfabetizadoras no que concerne às práticas de alfabetização na ótica do letramento, considerando o alfabetizar letrando em conformidade com o PNAIC, que no “Caderno de Formação 1” faz uma análise sobre o currículo na alfabetização. No Brasil, atualmente, podemos verificar que os projetos de alfabetização e suas concepções estão em transição, urge que as crianças experimentem situações de leitura e de produção de textos, concomitantemente à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, com atividades sistemáticas de alfabetização, consolidando as correspondências grafofônicas (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2012b).

Diante do exposto, o PNAIC corrobora Soares (2003) acerca da alfabetização e letramento:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Cabe, então, reconhecer a idiosincrasia da alfabetização, compreendida como meio complexo de aprendizagem e apropriação do SEA. O que importa é que a alfabetização ocorra no âmbito do letramento e em eventos diversificados de leitura e de escrita, objetivando criar competências para o uso social da leitura e da escrita e de procedimentos propositivos para esse fim; e, ainda, legitimar o fato de que a alfabetização e o letramento têm dimensões diferenciadas que demandam metodologias próprias.

O PNAIC, em seu “Caderno de Formação número 1”, apresenta os direitos gerais da aprendizagem em Língua Portuguesa e os quadros com conhecimentos e capacidades elencados pelos seguintes eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística. A terminologia direito de aprendizagem, evidenciada ultimamente nos programas de governo para o ciclo de alfabetização, isenta a criança da culpa pelo sucesso ou fracasso escolar, e, para que o aprendizado efetivamente aconteça, traz para esse lugar da responsabilidade o Estado, a sociedade, a escola e a família.

Os direitos de aprendizagem preconizados no PNAIC servem como norte para o fazer pedagógico da professora alfabetizadora, garantindo a presença dos eixos de apropriação do SEA, para a alfabetização das crianças até o terceiro ano do ensino fundamental I, em sua prática educativa. Nessa dinâmica, a equipe do PNAIC impacta a metodologia de formação, atuando para oportunizar às cursistas momentos de troca e de reflexão sobre o conteúdo exposto para que mobilizem os saberes adquiridos, adaptando-os à realidade de cada turma.

O “Caderno de Formação” do PNAIC (BRASIL, 2012g) evidencia os distintos eixos da Língua Portuguesa, na perspectiva do alfabetizar letrando. Nesse sentido, a

prática pedagógica imbuída de gêneros textuais trabalha equitativamente a apropriação do SEA, a competência de produção e interpretação e a apreensão de textos orais e escritos.

Cabe aqui um esclarecimento: o Pacto intencionalmente busca, nos gêneros textuais, leituras que configurem as interações sociais, pois cada gênero traz em seu âmago aspectos e estilos peculiares, circunstanciais à sua produção e recepção. Diferentemente, os tipos textuais apresentam um rigor teórico expressivo, geralmente distanciado e fechado ao contexto social. Como aponta Rojo (2014), “são classes, categorias de uma gramática de texto (Linguística Textual) – portanto, “uma construção teórica” – que busca classificar os textos com base em suas características linguísticas e gramaticais” (ROJO, 2014, p. 128-129).

Bakhtin (2011) assevera que os gêneros do discurso, sejam eles da linguagem oral ou escrita, são heterogêneos, considerando que cada enunciado próprio é subjetivo. Incontestemente, a grandeza e a diversificação de gêneros do discurso são imensuráveis, porque infinitas são as alternativas de efetiva interação. A sociedade se comunica com vigor por enunciados intitulados gêneros do discurso.

A aplicabilidade dos gêneros textuais orais e escritos, como eixo central, ressignificam a prática pedagógica no que tange ao ensino de leitura e de produção de textos. Nesse contexto, é salutar que se apresentem livros literários infantis, pois a leitura literária vai ao encontro do interesse da criança, oferecendo-se como entretenimento e fruição, mas também como valor formativo. Conforme postula Soares (2010, p. 15-16), “a literatura torna o mundo e a vida compreensíveis, porque revela outros mundos e outras vidas [...] a leitura literária possibilita o acesso da criança ao rico acervo de contos de fadas, de fábulas, de poemas que fazem parte da cultura de nossas sociedades”. Coelho (2000) conceitua literatura infantil desta forma:

a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e real, os ideais, e sua possível/impossível realização (COELHO, 2000, p. 27).

A literatura infantil é a via que as crianças precisam alcançar para que se apropriem de sua cultura e história e efetivamente realizem sonhos. Assevera Bakhtin (2011) que:

[...] uma obra não pode viver nos séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. Se ela nascesse toda e integralmente hoje (isto é, em sua atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele (BAKHTIN, 2011, p. 364, grifos do autor).

Ao dialogar com a literatura, a criança compreende e se apropria da cultura contemporânea em que está inserida, mas dialogando simultaneamente com tempos cronológicos distintos. Na dinâmica escolar dos anos iniciais, nos momentos dedicados à leitura, cabe à alfabetizadora articular no ensino da linguagem os seguintes eixos: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística.

Figura 19 Influências Literárias Professora Gama

#### **Memórias de uma leitora apaixonada**

Sou [REDACTED], Professora Licenciada em Língua Portuguesa/Literatura e especialização em Língua Portuguesa e atuo na rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias e na Rede Estadual de Ensino. Vou apresentar um pouco de como começou o meu amor pela leitura.

Quando pequena, minha mãe, já lia histórias para que eu e meu irmão dormíssemos. Eu adorava ouvi-las. Aprendi a ler muito cedo antes de ir para a escola e lembro-me que quando percebi que já sabia ler, lia tudo que via através das janelas dos ônibus e repetia as palavras em voz alta, muito entusiasmada para quem estivesse me acompanhando. Minha mãe não possuía mais do que o antigo curso primário, mas na nossa casa havia o incentivo da leitura e não faltavam: revistas, livros e gibis. Os gibis, foram para mim, grandes incentivadores de leitura. Quanto mais eu os lia, mais queria lê-los.

Na escola, nas séries iniciais, diferente dos meus alunos hoje, da rede Municipal de Caxias, não tive muito contato com os livros literários, mas quando cheguei no antigo ginásio, as coisas mudaram muito e me apaixonei pela disciplina de Português. Os livros lidos neste período tais como: O Menino do Dedo Verde, Luciana Saudade, Pollyanna, entre muitos outros, foram esquecidos. A ação de frequentar Bibliotecas públicas para pesquisas e trabalhos que os professores indicavam, também me fazia ler e ainda escrever mais porque a pesquisa deveria ser copiada no espaço a lápis e depois com a reescrita elaborávamos o trabalho em casa utilizando o material coletado.

Houve uma época, na adolescência, que lia um Romance por dia. Às vezes, não parava nem para comer, alimentava-me duplamente, com o livro ao lado do prato. E isto foi motivo de muitas reclamações por parte da minha mãe que apesar de incentivar a leitura achava aquilo um exagero. Para possuir mais romances aprendi a visitar sebos e lá os comprava e os trocava.

Os livros sempre foram meus companheiros. Minha mãe trabalhava e enquanto eu ficava lendo, o tempo passava e eu não me sentia só. Eles alimentavam o meu coração.

Atualmente atuando na Rede Estadual, com alunos do Ensino Médio também jogo as sementes da língua e da leitura, mas em Duque de Caxias sou muito privilegiada pois faço parte de um grupo de profissionais que leem porque gostam. Atuo como Dinamizadora de leitura e incentivo alunos da Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental a descobrirem este mundo encantado da leitura. Apresento a narração, a poesia, os contos, a dramatização, enfim um variado acervo literário. Os "pequenos" adoram ouvir as histórias e muitas vezes a identificação com os personagens é bem grande. Levo o lúdico para a sala de aula atrelado aos textos.

Procuro todas as oportunidades de leitura e vejo em cada livro uma nova possibilidade. Eu preciso da leitura e a leitura faz parte do meu pessoal e profissional. O que me alimenta totalmente é a satisfação de proporcionar para os meus alunos a beleza dos textos, a emoção que cada autor passa com suas palavras, ver os olhinhos das crianças brilhando e até as salvas de palmas espontâneas que às vezes ocorrem ao final de uma história. Atualmente, com as possibilidades que a Internet oferece, bastando apenas um clique para que todas as práticas do mundo se descortinem diante de mim, tenho percebido que não apenas posso ler, como também é possível me apropriar das múltiplas leituras, trocar experiências com outras pessoas além de meu círculo de conhecidos, construir novos textos, inovar, ter autonomia. É assim com a leitura na tela: maior possibilidade de interação, colaboração, autoria e construção de sentidos. Mas os meus preferidos são os livros que posso tocar, folhear, marcar...e são estes que apresento aos meus alunos e apresentei inúmeros a minha filha.

Ela, atualmente, aos dezesseis anos "herdou" o meu gosto pela leitura, e prefere ler também os livros físicos. Acho que fiz o meu "trabalho" direitinho com ela também. Muito orgulho.

O caderno do PNAIC trata do eixo leitura, fundamentado na análise de Leal e Lima (2012), que afirmam que a leitura está intrinsecamente relacionada a três dimensões concatenadas e relevantes: a dimensão sociodiscursiva, a dimensão do desenvolvimento de estratégias de leitura, e o domínio dos conhecimentos linguísticos. Grosso modo, as práticas de leitura devem ser propostas às crianças, observando as dimensões supracitadas e permitindo a interação delas com diferentes gêneros textuais.

Quanto ao criar possibilidades para os alunos usufruírem do acervo do PNAIC na rotina da sala de aula, fica evidente que trabalham como afirma Pi (2018):

Uso o acervo como atividade direcionada ou recreativa. (Prof. Pi)

Ou como diz Gama (2018):

Os materiais recebidos são utilizados através de uso de atividades sugeridas e que caibam na rotina diária. (Prof. Gama)

Todas as alfabetizadoras disponibilizam o acervo complementar para a sua turma, conforme aponta Ômega (2018):

Utilizo durante as atividades propostas. E alguns ficam em locais de fácil acesso para eles pegarem após atividades, no varal da sala ou na mesa deles próprios. (Prof. Ômega)

Os livros ficam dispostos numa caixa, no cantinho da leitura, acabou a atividade é só pegar e podem levar para casa também. Nos momentos de leitura diária, e também em leituras dirigidas, pego a caixa do PNAIC. (Prof. Beta)

Assim pudemos verificar que todas as alfabetizadoras utilizam ao menos uma vez ao dia as caixas PNAIC<sup>5</sup> como encontramos na narrativa de Alfa (2018):

Os livros ficam dispostos numa cesta, no cantinho da leitura. Os alunos também fazem empréstimos através do projeto da mala viajante. (Prof. Alfa)

Deste modo, fomentam no espaço da sala de aula a ludicidade.

As atividades com os gêneros textuais, em conformidade com o PNAIC, possibilitam que a criança desenvolva uma rica experiência quanto ao uso social e

---

<sup>5</sup> Caixa PNAIC é um codinome muito utilizado na rede municipal de Duque de Caxias para nomear o acervo complementar distribuídos pelo PNLD-PNAIC).

prático da língua escrita e que interaja com materiais concretos de leitura e escrita, considerando que a linguagem emana significados. Assim, meninos e meninas podem ler e produzir textos com significação, conceito estabelecido por Saussure onde está intrínseca a tríade signo, significado, significante. As OCs do acervo do PNAIC contêm gêneros literários e livros voltados especialmente para a apropriação do SEA, permitindo que os alunos, nessa interação com a língua em seu contexto sociocultural, se alfabetizem letrando.

## **4.2 Caminhando pelas Obras Literárias**

A dialogia entre interlocutores, que Bakhtin defende, se desdobra na relação que os sujeitos estabelecem entre si para dar sentido ao texto e significação às palavras, assim interpretando e produzindo textos. A palavra exige um interlocutor e o locutor se apoia no interlocutor ao elaborar sua enunciação. Nesse sentido, Bakhtin (2006, p. 107) afirma que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” à espera da interação.

Ao escrever livros infantis, os autores inferem que a leitura seja o canal de interação para que crianças, adultos e seus interlocutores dialoguem com as narrativas ali descritas. O texto é construído na relação estabelecida entre o próprio texto, o autor e o leitor, e assim ganha sentido. Cosson (2014, 2014a, p. 40) define que leitura é “[...] um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto que é construído por ambos nesse processo de interação. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social” (COSSON, 2014a, p. 40).

Garantir a democratização dos livros, promover o acesso e mediar a leitura de gêneros textuais diversos permite aos alunos a interação dialógica com os textos. Essas ações interacionais possibilitam à criança a ampliação do vocabulário, ser letrada e compreender a escrita como canal de divulgação das narrativas e ter uma formação leitora.

A escola fomenta o letramento literário, que pode ser definido como a apropriação da literatura enquanto linguagem. 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; na ampliação do repertório literário; e por atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da

competência literária, cumprindo-se o papel da escola de formar o leitor literário (COSSON, 2014).

Sabemos que, em geral, a escola, via de regra, propicia o contato inicial das crianças com livros, no entanto, Soares (2002) pondera que os textos circulantes no espaço escolar não podem ser impregnados de didatismo, as crianças precisam aproximar-se efetivamente de toda gama de textos dos mais variados gêneros, possibilitando que se alfabetizem, que sejam letradas e que façam uso legítimo e competente da escrita em situações cotidianas. Uma prática educativa pautada na dinâmica com os gêneros textuais, sugestão dos Acervos Complementares (figura 20), atende a vários propósitos, alcançando desde o SEA até a formação do leitor.

Figura 20 Acervos Complementares



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pnld/acervos-complementares>

Os distintos gêneros textuais presentes no contexto escolar fundamentam a formação do leitor, pois, segundo Leal e Lima (2012), as OCs atendem a diferentes objetivos das áreas de conhecimento dos anos iniciais do ensino fundamental I, visto que:

Os livros são diversificados quanto aos gêneros textuais, quanto aos temas, quanto ao tamanho, complexidade de vocabulário, dentre outros. Nesse conjunto de livros, podem ser encontradas obras que ajudam no processo de aprendizagem do sistema de escrita, obras que pelo tamanho e simplicidade podem servir para encorajar as crianças a tentarem ler sozinhas, livros com textos maiores e mais complexos, que precisam ser lidos pelos professores. Enfim, livros a serem usados com diferentes propósitos com crianças com diferentes níveis de conhecimento (LEAL; LIMA, 2012, p. 26).

As autoras anunciam que as OCs, por sua diversidade, atendem à apropriação do SEA, ao aprendizado do conhecimento científico como fruição e deleite, e à sistematização do conhecimento. O que importa é assumir que esse acervo literário na sala de aula provoca circunstâncias em que a criança lê por puro prazer - leitura deleite - e ainda situações em que ela lê com objetivos pedagógicos - para aprendizagem da leitura, para fluência, para produção de textos ou para trabalhar conteúdos de forma interdisciplinar, por exemplo. Conforme aponta o material de referência do PNAIC, a 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 os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012h, p. 29).

A prática da leitura literária leva qualquer pessoa, adulto ou criança, a experimentar uma entrega à leitura, deliciar-se nela de tal forma que se desconecte do exterior, sem se preocupar com o que acontece à sua volta, potencializando todos os seus sentidos para a fruição.

Nas situações de leitura literária, seja com o oferecimento da narrativa pelas professoras, lendo para as crianças, seja nas situações de leitura solitárias, é notório que quase a totalidade dessas crianças interage com o texto, em silêncio total, com os sentidos atentos à história, reagindo instintivamente e expressando suas impressões. Na sala de aula, cabe a inserção da leitura deleite e de outras estratégias para que os acervos de leitura sejam descobertos e manuseados, lidos e redescobertos, na intenção de que as crianças sempre os experimentem com sabor, vigor e saber. Essa maneira expressiva de leitura envolve a todos, principalmente as crianças, sendo um momento lúdico e motivo para que leiam os mesmos, outros, novos e tantos textos.

A professora pode promover esse encontro interativo: alunos e livros, com a leitura propriamente dita, em ações pontuais como a contação de histórias ou rodas de leitura ou, ainda, quando eles fazem uma leitura mais autônoma, tentando conectar o leitor ao letramento literário. A leitura, concomitantemente, é reflexão e prazer estético. Cabe mencionar que nessa composição as leituras concebidas são o mote para novas situações de leituras que permitam a interlocução do leitor, a

inventividade e a inserção de muitas vozes através da multiplicidade de sentidos e elucubrações que elas evocam. Sucintamente, descreveremos a seguir algumas atividades sociais de leitura desenvolvidas na sala de aula:

Leitura protocolada: é uma dinâmica de leitura que envolve o interlocutor com o que é lido, incentivando-o a operar antecipações de sentidos e inferências no decorrer da narrativa. Permite fazer projeções acerca da história e, com o desenrolar do enredo, as crianças podem conferir se as projeções se confirmam ou não. Os cadernos de formação do PNAIC utilizam essa estratégia muitas vezes, principalmente nas análises de relatos de professoras. A atividade em questão é fundamental para a compreensão do texto, engajando as crianças na leitura, motivando-as a participar, expondo seus pontos de vista e fazendo *links* com outros textos lidos.

A Leitura Protocolada (Figura 21) aqui tem a proposta de relacionar poesia e bichos. Cabe histórias de sapos, ratos, cigarras e formigas, até bicho papão e bicho de pé, porque na poesia cabe tudo que a gente quiser...

Figura 21 Leitura Protocolada



Fonte: Acervo Professora Gama

Leitura compartilhada: é uma dinâmica de leitura em que o grupo lê um único texto. Geralmente a professora lê para os alunos, que participam conversando antes, durante e após a leitura. Conforme apontam Souza e Leal (2012, p. 10), “as

situações de leitura compartilhada ajudam as crianças a desenvolverem conhecimentos sobre a escrita e estratégias de leitura que serão mobilizadas nas situações de leitura autônoma”.

As narrativas possibilitam que o grupo faça antecipações, dessa forma as palavras alcançam novos significados e sentidos, em conformidade com as circunstâncias nas quais o texto é lido e ouvido, pois processualmente a leitura funciona como diálogo que adquire significação a cada momento distinto, pois “a obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 279) que determina as posições responsivas dos sujeitos inseridos em um contexto cultural. Corroborando essa análise, Machado (2012, p. 18-19) pontua que “ouvir histórias baseadas na leitura de livros é mais que se envolver com uma narrativa, é também participar de práticas de leitura que supõem uma relação com o outro e com o mundo”, momento esse que ocasiona para os envolvidos uma situação de leitura.

Aqui a Leitura Compartilhada aponta o humor *nonsense* de Sylvia Orthof (Figura 22) onde a ovelha Maria desiste de dizer *mé mé mé* para agradar ao grupo e decide agir por conta própria, dar meia volta e se refestelar na feijoada, grande virada!

Figura 22 Leitura Compartilhada Maria Vai com as Outras de Sylvia Orthof



Fonte: Acervo Interlocutora Gama

Projeto de leitura: é outra forma de interação entre leitor e livros que tem como estratégia desenvolver o senso estético e o prazer em ler. Aqui o livro se apresenta como narrativa e depois como amostra literária, como dramatização, com o intento de estimular a curiosidade do aluno em conhecer a obra através de sua leitura. Releitura e reconto são meios de introduzir as histórias aos alunos, adaptando-as segundo contextos e interpretações. No projeto de leitura, cabe uma pluralidade de leituras em que o leitor encontra caminhos próprios para contextualizar suas próprias leituras. Lajolo (2009, p. 108) assevera que, “o contexto de um texto é um emaranhado de fios que se tecem e se soltam, amarrando-se e desamarrando-se uns aos outros”.

Apresentamos um Projeto de Leitura (Figura 23) que sintetiza que os assuntos, as ideias, as curiosidades brotam com ou sem efemérides e em prol da cultura e do conhecimento: todo dia é dia de índio.

Figura 23 Projeto de Leitura



Fonte: Acervo Professora Alfa

Cantinho de Leitura: Essa é uma forma que funciona como espaço de leitura. A formação do PNAIC incentiva a criação do cantinho de leitura nas salas de alfabetização, solicitando que as fotos dele sejam anexadas no site do Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - SisPacto. Esse espaço planejado dentro da sala de aula tem a intenção de promover a prática de leitura nos alunos, oferecendo variados materiais de leitura: livros literários, obras complementares, revistas, gibis, jornais, dicionários e livros paradidáticos. Para que

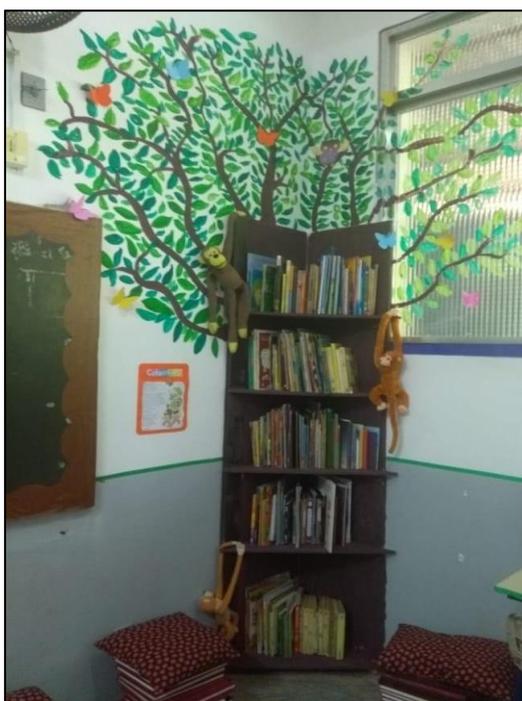
se efetivo o letramento literário, os livros devem ficar expostos permanentemente, de maneira atrativa, ao alcance de todas as crianças, para que realizem leituras cotidianamente.

Segundo Silva, Brandão e Bastos (2015, p. 8):

A utilização do cantinho da leitura é uma ação pedagógica que poderá possibilitar e incentivar a leitura na escola e a forma de organização desse espaço depende do professor e principalmente do espaço da sala de aula. No entanto, a finalidade é planejar um local que atraia os alunos para a leitura dos livros que estarão dispostos. O interesse nesse espaço é a promoção da leitura em diversos contextos. Por esse motivo, é essencial a organização de um planejamento diário, mensal ou semanal com vistas a proporcionar aos alunos atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades leitoras, em diferentes situações sociais (SILVA, BRANDÃO & BASTOS, 2015, p.8).

É vital garantir às crianças o ato de ler enquanto direito, assim como é vital que a professora seja leitora, lendo para seus alunos, para que eles também se tornem leitores. Entretanto, é essencial legitimar não só a prática da escuta, mas a experimentação, o contato com os livros, a vivência literária e a apreciação estética. Livros na sala de aula é preciso; aos montes, sempre e tanto. O acervo se dá em qualquer lugar, na estante, na cesta, na árvore. (Figura 24)

Figura 24 Cantinho de Leitura



Fonte: Acervo Professora Pi

Leitura deleite: A leitura deleite permite que as crianças interajam com os livros, dialoguem entre si e atribuam sentidos ao que é lido e partilhado. A dinâmica da leitura deleite, oportunizada às crianças pela professora, ativa duas áreas do conhecimento, como afirma Soares (2010, p. 20): “na área da arte, porque desenvolve na criança o gosto pela leitura literária que é diversão, emoção, prazer; e na área da pedagogia, porque é meio de formação do leitor, particularmente do leitor literário”.

A relação dialógica evoca o imaginário e com ele a fantasia, o lirismo e o *nonsense*, de modo que a literatura infantil exerça um papel fundamental e colaborativo para o amadurecimento emocional da criança, na medida em que “[...] não só possibilita às crianças uma alternativa de lazer e prazer, mas também torna o mundo e a vida compreensíveis para elas” (SOARES, 2010, p. 16).

Destacamos ainda que é preciso ressignificar outro eixo de aprendizagem: a oralidade, que carece de ser melhor desenvolvida e explorada na escola, pois é a forma mais rápida de comunicação no contexto social nas mais variadas situações de interlocução, já que cotidianamente nos comunicamos em público. Desse modo, cabe à professora alfabetizadora criar atividades para que os alunos possam se expressar, para que exponham seus pontos de vista, apresentem-se, comuniquem suas impressões sobre um livro ou contem uma história, ainda que não saibam ler, mas que dialoguem sobre o que ouvirem. Assim, o PNAIC recomenda a dinâmica participativa de interações orais em sala de aula; o planejamento de intervenções orais em situações públicas; e a produção de textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos (BRASIL, 2012i).

É cabível que as crianças exteriorizem a parte que elegem como a mais interessante do enredo ou a que mais agradou na leitura de uma história. Incentivá-las à reescrita dessa parte do texto permite que desenvolvam o seu valor apreciativo, pois,

“[...] quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo não há palavra” (BAKHTIN, 2006, p. 135).

Nesse contexto, toda palavra utilizada pelos sujeitos que interagem é plena em expressividade, valoração, enunciado porque a linguagem é viva.

Ainda que a criança não compreenda o sistema alfabético, como ser social está apta a oralizar, pois, ao interagir com os textos já introjetados, efetiva o diálogo e se apropria da leitura. Assim, é preciso: “ler textos não-verbais, em diferentes suportes; estabelecer relação de intertextualidade entre textos” (BRASIL, 2012j, p. 33), vislumbrando os direitos de aprendizagem.

Escuta, olhar, toque, cheiro, afeto, prazer: sentidos e sentimentos e o livro circula (livre)mente. O círculo, a circularidade, a roda definem a horizontalidade da cena onde se destaca o livro na mão e o colorido das meninas sem uniforme. (Figura 25).

Figura 25 Leitura Deleite



Fonte: Acervo Interlocutora Gama

Sequência Didática: Este conjunto de atividades continuadas e diversificadas deve estar garantido no planejamento da alfabetizadora. Para formar leitores, por exemplo, pode-se elencar os gêneros textuais que atendam às necessidades dos alunos. Dessa forma, a professora, para ensinar algo, cria uma estratégia, um passo a passo. Para que os alunos compreendam os conteúdos, pode selecionar e criar as sequências com uma didática mais pertinente para alcançar os objetivos propostos. De acordo com Zabala (1998, p.18), “sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais.” A sequência didática pode reunir diferentes atividades com gêneros

textuais distintos para observar as competências e habilidades nas estratégias de leitura.

Ao propor diferentes atividades com os gêneros textuais (figura 26), com os grupos de alunos, a professora sequencia o acolhimento, a disponibilidade, a troca de saberes entre os pares, os relatos de experiências tão caros aos aprendentes.

Figura 26 Sequência Didática Delta



Fonte: Arquivo Professora Delta

Produção Textual: Comumente, no espaço escolar, as crianças interagem com circunstâncias de leitura e escrita, fora as atividades com os diferentes gêneros textuais, mas é preciso investir nas atividades de produção de texto, sejam eles orais ou escritos, para que elas possam desenvolver a criticidade.

Texto é essa sequência de palavras orais e escritas que apresenta um conjunto de enunciados que necessita ser contextualizado para existir, daí demanda a produção textual como forma de expressão, entendimento e diálogo, pois, conforme aponta Bakhtin (2011), “a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A cocriação dos sujeitos da compreensão” (BAKHTIN, 2011, p. 37).

A produção textual permite complementar o texto, elaborar reescritas e releituras, acionar a inventividade e a criação, entre outros aspectos onde podemos trabalhar os eixos oralidade, produção de texto e análise linguística. Observamos na produção textual (Figura 27) que a autoria, o protagonismo, são d(escritos) pela

releitura, pela narrativa, pelo reconto, pela reescrita porque as histórias nos preenchem.

Figura 27 Produção Textual



Fonte: Acervo Pessoal Ômega

#### **4.3 No Meio do Caminho, a Escola e suas Leituras Literárias**

Segundo Goulart (2001), os distintos gêneros textuais - orais ou escritos - produzidos e/ou circulantes no âmbito escolar são resultados da polifonia porque existem norteados por outros interlocutores, suas vozes e seu poder de criação, e estão dispostos a novas análises e elucubrações. Os interlocutores realizam não só os acabamentos dos enunciados, mas, enquanto leitores, interagem com eles. O texto enunciado é endereçado a quem a palavra se dirige e “[...] está voltado não só para o objeto, mas também para o discurso dos outros sobre ele” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

E Bakhtin continua: “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297), pois o texto traz em si novas vozes que ecoam antecedendo o locutor ou incorporadas a ele e outras que surgem a posteriori no ato de ler. A isso Bakhtin chama de polifonia. Nas palavras dele, a síntese:

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez [...], determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado ( Bakhtin, 2011, p. 293).

Nossas experiências, o sentido que damos as palavras, nossa interpretação sobre elas e as relações que estabelecemos com os outros e com o meio é que nos permitem desenvolver os enunciados. Lendo ou ouvindo o enunciado, damos a ele a entonação em consonância com o contexto singular. Segundo Bakhtin (2011):

Pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Por conseguinte, as referências são sacadas continuamente do contexto social, como acontece na escola nos momentos de leitura, individuais e coletivos, onde as crianças produzem os enunciados.

A escola, embora seja a instituição que legitima e orienta a prática de leitura, pois as famílias cada vez mais se alijam dessa responsabilidade que virou tão somente tarefa escolar, é também o espaço da divergência dessa prática, já que comumente se configura como adversa à leitura por fruição, ao ler por prazer, fazendo da leitura por obrigação ainda uma regra.

A leitura forma e informa, e ainda salva, dá alento. Ao rememorar nossa história mesmo que seja uma única vez trazemos à tona um clássico, um conto de fadas e logo todo aquele cenário nos invade. A linguagem cinematográfica do curta-metragem francês “Argine” (2007) criado por Julia Siméon neste contexto revela como os livros podem nos levar a lugares diversos.

Nesta animação, a menina em seu quarto debruça-se sobre um livro e, diante da narrativa, vai construindo e imaginando aquele cenário, efetivamente vivendo aquela história à sua maneira, decidindo modificar seu habitat com apetrechos elaborados nesse mergulho, na subjetividade e fantasia. Um clique, no sentido literal e no sentido figurativo, e a menina protagonista faz a releitura de personagens, lugares e de contexto, representando o que foi ativado por intermédio da obra. Mediante a leitura, somos postos em contato com mundos distintos, profundos, misteriosos, divertidos, poéticos e envolventes, somos levados a um universo mágico que dá asas à nossa imaginação e criatividade.

Tomamos como exemplo o curta “Argine” porque ele retrata perfeitamente o poder da leitura e reforça o que apontam algumas pesquisas: o contato com a literatura, desde cedo e sempre, possibilita melhor aprendizagem e comunicação. Quanto mais cedo a criança for introduzida nesse universo, melhor desenvolve a criatividade, a imaginação e adquire cultura, conhecimentos e valores. Ler é uma ação tão poderosa que nos permite conhecer mundos, culturas e ideias. A obra, em sua trajetória, é ancorada em uma experiência de leitura prazerosa e não faz menção à escola ao retratar a prática de leitura.

Refletindo um pouco mais, apresentamos outro curta-metragem, o brasileiro “Meu Amigo Nietzsche” (2012), de Fáuston da Silva, que aborda um tema recorrente: o analfabetismo funcional produzido nas escolas. Na história, o menino Lucas só avança em seu processo de leitura ao encontrar no lixão um exemplar do livro “Assim falou Zaratustra”, obra de difícil compreensão, do filósofo alemão Friedrich W. Nietzsche. Antes fadado à retenção escolar, Lucas é salvo pelo fascínio que o livro exerce e que faz dele um leitor fluente. O livro é o responsável por essa nova atitude do menino, e a metáfora suscita que agora nem a família, nem a escola sabe o que fazer diante desse fato. É a magia da leitura provocando uma revolução.

Diante do exposto, vamos elucubrar acerca da vitalidade dos livros e da leitura. O que implica ler um texto? Que conhecimentos prévios utilizamos nesse processo? Como a visão de mundo de cada um interfere no texto que estamos lendo? Até onde a leitura tem esse poder de mudança? Qual a relação que livros estabelecem com nossas ações? A leitura instala-se como conexão com demais áreas do conhecimento e como oportunidade de crescimento e mudança, mas como se processa no espaço escolar? A escola é esse espaço da leitura por fruição? Como são e quais são essas leituras no espaço escolar? Ainda que encontremos divergências e contradições, esse lócus pode oportunizar o (re)encontro com a leitura literária, que modifica, nutre, dá sentido e ressignifica intensamente a trajetória de alunos e professoras, isso é, de fato, exequível?

É premente que o diálogo se efetive na escola, especialmente no que tange à escuta dos alunos. Nos PCNs destinados ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, lê-se: “a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio.” (BRASIL, 1998, p.19). A

leitura atende a essa proposta de interação, possibilita o diálogo e permite que o aluno emita significados além daqueles previstos e elaborados pela escola, mas ainda de forma embrionária, pois as práticas escolares comumente tratam a leitura como enfadonha, como obrigatória para uma avaliação específica e como imposição, mesmo que revestida das melhores intenções. No tocante às práticas de leitura, cabe refletir porque esses aspectos ainda circulam no espaço escolar e como vêm sendo percebidos por alunos e professoras.

Da mesma forma que a escola não se esforça para fomentar o prazer em ler e assegurar a efetivação da prática leitora, não encoraja os alunos para uma leitura qualitativa, tão preciosa e importante para a formação do sujeito, assim como não chancela às professoras e aos alunos o direito de ler - opinar, escolher sobre obras e textos -, restringindo-se àquilo prescrito por currículos e planejamentos. Comprovadamente, as políticas públicas e pesquisas acadêmicas, corroborando o senso comum, consagram a escola como a instituição de sistematização de práticas de leitura e escrita e que indiretamente determina e valida o que pode e deve ser lido e em que circunstâncias cabe a leitura. Até mesmo as leituras literárias propostas aos alunos se dão via avaliações institucionalizadas. É pertinente rever e refletir acerca de práticas leitoras autoritárias que alijam os alunos, leitores em potencial, de suas escolhas, contrariamente à demanda de resultados mais relevantes quanto ao gosto dos alunos pela leitura e quanto às habilidades desenvolvidas por crianças e jovens.

As considerações propõem dimensionar a prática de leitura por fruição, a partir das escolhas de leitura partilhadas pelas professoras, ao iniciar as aulas, como leituras prazerosas, à luz dos conceitos bakhtinianos (2009). As atividades de leitura integram o cotidiano escolar na partilha de repertório e consolidação das práticas de leitura das professoras e dos alunos. As professoras elegem textos de gêneros e temáticas diversas, partilhando suas escolhas com os alunos e colocando em voga gestos de leitura, apresentando-se como modelos de leitor.

O século XXI intensifica a prática de leitura na escola, em que a leitura por prazer se afirma como prática pedagógica diferenciada, fundada no compromisso de formação de leitores críticos, estabelecendo e reconhecendo o aspecto dialógico e interativo das práticas de leitura e sugerindo que tenhamos uma apreciação estética mais consistente. É preciso ainda que cada professora seja modelo de leitor e que

possa contribuir para o incremento do repertório dos seus alunos, dividindo com eles a complexa experiência de ser leitor e promovendo o encontro do leitor consigo mesmo, como salienta Proust (2011):

[...] todo leitor, enquanto está lendo, é o leitor do seu próprio eu. O trabalho do escritor é simplesmente uma espécie de instrumento ótico oferecido ao leitor para lhe permitir distinguir o que, sem o livro, ele talvez nunca fosse vivenciar em si mesmo. E o reconhecimento em si próprio, por parte do leitor, daquilo que o livro diz é a prova da sua veracidade (PROUST, 2011, p. 486).

Petit aponta que “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2008, p. 161), assim é fundamental que a professora atue como aquela que é apaixonada por leituras e partilhe esse amor com seus alunos para que juntos construam-se no percurso subjetivo de ser leitor.

Para delinear a leitura, em especial no ambiente escolar, trazemos a definição de Orlandi (2001): “A leitura (...) não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.” (ORLANDI, 2001, p.9). É nesse percurso histórico chamado leitura que se processam diálogos, que se produzem saberes, que se integram vivências singulares e plurais, que são histórias, que são memórias, que são identidades, que são culturas.

Figura 28 Influências Literárias Professora Alfa

|   |
|---|
| <p><b>Professora Alfa</b></p> <p><b>Influências literárias na minha vida...</b></p> <p>Minha paixão por literatura remonta desde que conheci as letras. Na minha infância eu não tinha tanto acesso a livros, mas recordo claramente que desde que aprendi a ler, eu lia tudo que via pela frente.</p> <p>Na escola passava todo tempo que podia na biblioteca, lendo os contos clássicos, as fábulas, e qualquer outro livro que encontrasse. Os momentos de contação de história na sala de aula eram mágicos para mim, até hoje me lembro o quanto me emocionei na 1ª série quando minha professora contou a história A vendedora de fósforos. Ou quando ouvi Chapeuzinho Amarelo pela primeira vez. E ainda, do projeto literário na 3ª série sobre a Ruth Rocha, com várias leituras dessa fantástica autora.</p> <p>O primeiro livro que ganhei dos meus pais foi uma bíblia infantil ilustrada quando tinha 6 anos, eu estava tão ansiosa que li ela inteira de uma vez, no momento em que recebi em mãos. Lembro que um primo meu tinha uma coleção de revistas e almanaques da turma da Mônica, eu ia para a casa dele e ficava lendo aquelas revistas por horas.</p> <p>Como eu descrevi acima, embora minha família não comprasse tantos livros, a literatura sempre fez parte da minha vida. Na minha adolescência não foi diferente, no Ensino Médio a biblioteca da minha escola fazia empréstimos de livros, eu pegava um livro diferente toda semana. Foi assim que me apaixonei pela Agatha Christie, Sidney Sheldon, Jane Austin e outros autores.</p> <p>E posso dizer que até hoje a literatura está presente na minha vida e nas minhas aulas.</p> |
|---|

Fonte: Arquivo Pessoal

Acreditamos que a concepção de leitura como diálogo seja a interlocução mais peculiar para a formação do leitor, mas obviamente se junta a essa concepção o conceito de leitura como processo cognitivo e de linguagem. Acrescentamos a definição de leitura do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, que sintetiza o que trazemos:

A leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo. (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE, da Faculdade de Educação da UFMG).

É assertivo dizer que a leitura fruição comporta tudo o que foi descrito e que ela se efetiva a partir da figura do mediador, que é leitor e, no caso específico da escola, é a professora regente que seduz os alunos com narrativas, que apresenta o livro e a forma de utilizá-lo, que ao fazer suas leituras é modelo de leitor. A professora emposta a voz, adequa o ritmo, utiliza a entonação correta e aguça a escuta atenta dos alunos ávidos por histórias. O acesso visual ao texto, aqui, é mero detalhe, pois já está imbricado nesse processo com fé e cumplicidade. Caminham, professora e alunos, pela via de interações que se efetiva assim: [livro, professora-leitora que lê histórias de escolha própria, em voz alta, alunos atentos, leitura emanada, livro], dia após dia, formando um ciclo.

Um ciclo se forma quando lidamos com alunos da educação infantil e do ensino fundamental I - 1º ao 5º ano de escolaridade – AE, mas como retratá-lo quando estamos diante do ensino fundamental II - 6º ao 9º AE e do ensino médio? Quanto mais avançamos na escolarização mais a representação do docente se esvai e menos práticas leitoras acontecem. Não sabemos os motivos, mas há uma crença de que alunos leitores proficientes não precisam de mediação, de interação. Outra premissa é a de que a demanda de trabalho das docentes e a extensa lista de conteúdos podem ser os impeditivos, mas não chegamos a nenhuma conclusão.

Nesse caso, para ressignificar a partilha do texto e efetivar sua circularidade, dispomos da leitura por fruição, que sugere o diálogo. Como postula Bakhtin (2009), é um fato social que pede uma interação verbal mais imediata, como, por exemplo, a professora lendo para alunos, o que corresponde à situação de enunciação; e outra de contexto extralinguístico, que é de onde o interlocutor fala, dinâmica que determina o espaço e o tempo, lugares sociais dos interlocutores que os levam para além do texto.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 113).

A leitura tem na palavra o seu recurso mais relevante de interação, assim, a leitura fruição imputa a palavra dirigida ao interlocutor, que interage com outros, formando um auditório social (figura 29), promovendo a representação verbal e um modelo ideológico que deve ser considerado em suas peculiaridades. A palavra é ponte, pois está sempre fértil de interlocução e diálogo, revoluciona e promove um grande sarau.

Figura 29 Sarau Literário



Fonte: Acervo Professora Beta

No momento em que a criança lê, toma para si aquela história, é parte integrante e, por que não dizer, também um pouco escritora daquela narrativa. E aí a palavra ganha força e já não é mais neutra. Esse pertencimento, os significados atribuídos e as experiências e saberes que são ativados nessa entrega do leitor com o livro é pura fruição.

Quanto às propostas de leitura literária deleite, prática incentivada pelo PNAIC pelo encantamento e fruição produzidos e ainda exercitada junto às alfabetizadoras em todos os encontros de formação, todas as interlocutoras em uníssono apontam a relevância da mesma, conforme aponta Gama (2018):

A leitura deleite foi um prazeroso instrumento de incentivo à leitura, muito importante para a realização das propostas de leitura. (Prof. Gama)

Assim relata Delta (2018):

A leitura deleite apresentada pelo PNAIC mostra que devemos sim passar aos nossos alunos e tomar para a nossa vida que podemos ter prazer e dar asas a nossa imaginação através deste tipo de leitura. (Delta, 2018)

Neste sentido, podemos nos apropriar do livro literário no viés da fruição é o que nos diz Ômega (2018)

Eu vivenciei através de atividades práticas, relato dos participantes, leitura de livros e dramatizações. (Prof. Ômega)

Desta forma podemos percebê-la como um entretenimento que ensina, que informa, que estimula a busca pelo conhecimento e que forma a todos adultos e crianças. Importa aqui apontar que existe uma tendência em utilizar a leitura literária como recurso pedagógico para a introdução de um conteúdo específico, neste caso a leitura deleite, a leitura fruição deixa de existir, perde o seu sentido. A narrativa da interlocutora Beta (2018) aponta para o prazer de ler:

A leitura deleite é de grande valia, pois atiza o interesse e proporciona momentos agradáveis, até mesmo para nós professoras é um momento emocionante. (Prof. Beta)

Aguçar a curiosidade, ativar sentidos, para Alfa (2018):

A leitura deleite é importante na formação leitora, pois favorece o desenvolvimento do prazer de ler e a criatividade. (Prof. Alfa)

Nesse sentido, é vital e sensível que as professoras proporcionem momentos de leitura literária, quando as crianças interagem com os livros, apropriando-se da

cultura humana por meio da literatura infantil, que, segundo Arena (2010), é dialógica porque mobiliza as trocas culturais entre a obra e o leitor. Para o autor:

Na verdade, a pequena criança-aluna-leitora posiciona-se como o outro no diálogo, no movimento de apropriação cultural e, por essa razão, aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário e, ao posicionar-se, atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser em relação dialógica (ARENA, 2010, p. 15).

Cabe à escola ressignificar sua prática para que a interação das crianças com os livros seja efetivamente fruição, pois, segundo Paulino (2015):

Quando um texto está na sala de aula, como parte de um processo pedagógico, ele já está inevitavelmente, escolarizado, pois passa a fazer parte do processo de ensino/aprendizagem organizado que justifica a existência da instituição escolar (PAULINO, 2015, p. 2-3).

Os objetivos didáticos permeiam o ambiente escolar e obviamente a prática pedagógica das alfabetizadoras, mesmo quando elas proporcionam aos alunos a leitura literária. Na leitura podemos ter o objetivo de formar um leitor literário, ampliar o universo de referências culturais, apresentar um texto como forma de cultura escrita, trabalhar a oralidade, a leitura, a criatividade, a criticidade, entre outros, mas, sobremaneira, ao ler e ouvir histórias ou poemas sem a obrigatoriedade de cumprir tarefas enfadonhas como preenchimento de fichas, podemos, sim, exercitar o prazer e nos deleitarmos.

A leitura deleite é um momento único e pessoal onde cada sujeito dá a sua entonação e se expressa à sua maneira. Assim, é possível experimentar a apreciação estética das obras. Nesse ato de leitura, o aluno leitor deixa fluir a imaginação e se entrega literalmente ao texto. A prática de leitura deleite é uma importante estratégia de sala de aula para a alfabetização, pois a leitura em voz alta realizada pela alfabetizadora possibilita que os alunos desenvolvam conhecimentos sobre a escrita e estratégias de leitura que servem de base para as situações de leitura autônoma.

A leitura literária deleite evoca uma literatura que promove o encontro do leitor com outros tantos saberes, como evidencia Smolka (2012):

[...] a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas

condições e novas possibilidades de trocas de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que estabelece (SMOLKA, 2012, p. 111).

Essa forma prazerosa de leitura propicia o despertar do imaginário e da fantasia, pois a criança fica entusiasmada, demonstra seu bem-estar por meio de olhares e reações corporais, libertando emoções e sentimentos. Quando as histórias são contadas com entusiasmo, há nesse ato de leitura um processo de sedução da criança pela história, como corrobora Sisto (2007):

As palavras contadas, então, adquirem um aspecto melódico, rítmico, visual; trazem no jeito que foram ditas, uma concretude que faz o outro ver o que se narra. As palavras contadas surgem prenhes de intenção, força, emoção. As palavras contadas querem dizer muito mais do que dizem em sua camada fônica (SISTO, 2007, p. 40).

A história lida por cada professora tem um caráter peculiar, pois “cada ato de fala não é só o produto do que é dado, sempre cria algo que não existiu antes, algo absolutamente novo e não repetitivo que se revela na entoação” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 105), e é também na entonação que sobressai a emotividade e a expressividade próprias de cada sujeito no uso concreto da palavra.

Como afirma Amorim (2004, p. 155), “um texto, assim como uma voz, é algo que sempre chama os outros, que faz sempre com que outras vozes cheguem, seja por intenção, seja por efeito [...] as vozes são múltiplas e múltiplos são os momentos e os modos em que elas se fazem ouvir”. O momento de leitura e de produção de um texto é rico na multiplicidade de vozes.

#### **4.4 Um Caminho de Possibilidades: A Literatura Infantil**

Trilhamos agora pela literatura infantil e sua relação com a criança, mas primeiro pensemos a literatura. A palavra literatura vem do latim *litteris*, que significa “letra” ou “escritos”, “cartas”, e refere-se, a priori, à palavra escrita ou impressa. Em latim, literatura pode ser uma instrução ou um conjunto de saberes ou habilidades de escrever e ler bem e está relacionada com as artes da gramática, da retórica e da poética. A literatura dita infantil se aplica porque, desde a Idade Média, não havia uma diferenciação entre adultos e crianças, estas, inclusive, eram consideradas adultos em miniaturas, e tampouco existia uma literatura específica para esse público. Para manter a tradição oral, os adultos organizavam rodas de contação, onde as crianças participavam, mesmo que o tema ou a linguagem não fosse apropriada para elas.

Com o advento da Revolução Industrial, no século XVIII, a burguesia consolidou as instituições família e escola, e a criança passou a ser percebida como um ser com peculiaridades específicas que necessita ser educado, conforme aponta Zilberman:

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à idade moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular [...] (ZILMERMAN, 2003b, p.13).

É desse cenário que advém a escola e com ela a alfabetização, habilitando a criança a ler. De lá para cá, surgem a cada dia novos livros com diferentes tipografias para atender a esse novo público leitor. O mercado editorial investiu nesse nicho de forma intensa, na prerrogativa do consumo e da publicidade. Ressaltamos que foi, no início do século XIX, que os primeiros livros de literatura infantil foram escritos no Brasil. De caráter estritamente pedagógico, serviam para nortear regras e valores para a educação das crianças. Coelho (2000, p.138) teoriza que somente com a escrita de “A Menina do Nariz Arrebitado”, por Monteiro Lobato, houve um novo caminho para a literatura infantil, pois “um dos grandes achados de Lobato, tal como o de seus antecessores L. Carrol e Collodi, foi mostrar o maravilhoso como possível de ser vivido por qualquer um”.

Cabe ainda evidenciar que a literatura é encantamento, não importa se são os clássicos ou os contos sacralizados pela tradição oral ou, ainda, a roupagem atual com recortes para bebês, leitor iniciante ou em processo. Essa característica é atemporal e agrega o imaginário, o cotidiano, a aventura e a fantasia, possibilitando experimentar literalmente distintas sensações em todos os sentidos.

Figura 30 Influências Literárias Professora Beta

**Professora Beta**

Os livros infantis são importantes para levar o aluno a se interessar pela leitura e auxilia no estímulo a imaginação do educando. Eles não devem servir para ornamentação do ambiente, eles são muito mais do que simples enfeites, os livros infantis quando bem utilizados ajudam na assimilação de uma aprendizagem significativa pelo aluno. Quanto mais colorido, com letras adequadas e histórias interessantes melhor. Numa sala de aula deve ter variados tipos de livros infantis, as crianças gostam e buscam pelo acervo literário, elas gostam de tocar, manusear, ler ao modo delas, ouvir a professora fazer a leitura das histórias e se encantam com as diversas histórias que existem nos livros. Os alunos viajam neste mundo encantado.

Fonte: Arquivo Pessoal

O encantamento e a magia só são possíveis na Literatura Infantil porque a ludicidade<sup>6</sup> perpassa a infância. O PNAIC defende que a sala de aula possibilite aos alunos aprender os conteúdos de modo prazeroso, pois, ao aprofundar o estudo sobre o lúdico, ressalta que é “responsabilidade dos professores dos anos iniciais trabalharem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes”. É através do lúdico que os alunos são estimulados e se envolvem efetivamente com os conteúdos.

O caderno PNAIC trata o lúdico “de acordo com os estudos de Jean Piaget, [pois] a atividade lúdica é um princípio fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa” (PIAGET, apud BRASIL, 2012, p.06). A ludicidade melhora o rendimento dos alunos em relação à aprendizagem e proporciona momentos de encantamento.

As atividades lúdicas têm um papel fundamental no psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança utiliza elementos da fantasia e a realidade e começa a distinguir o real do imaginário. É através da ludicidade que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas (ANTUNES, 2004, p. 34-35).

---

<sup>6</sup> Característica ou propriedade do que é lúdico, do que é feito por meio de jogos, brincadeiras e atividades criativas.

Figura 31 Escrita Docente Beta e Pi

| Professora Beta  | Professora Pi  |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Escrita Docente</p> <p>O lúdico, enquanto promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, deve ser considerado como um importante aliado para o ensino. Mas como fazer para que jogos e brincadeiras auxiliem a criança na aprendizagem dos conhecimentos escolares? Eles por si só garantem isso?</p> <p>Os jogos e brincadeiras auxiliam a criança na aprendizagem dos conhecimentos escolares, porém, eles por si só não garantem esta aprendizagem pois a professora tem que planejar as atividades lúdicas proporcionando uma sequência didática e favorecer a <sup>aprendizagem</sup> da aprendizagem significativa pelo educando.</p> <p>Uma aprendizagem significativa através de lúdicos faz com que o aluno compreenda os conteúdos dados em sala de aula e ajuda a integração entre os alunos na questão social, proporcionando a troca de experiências e a melhoria no rendimento escolar.</p> | <p style="text-align: center;">Escrita Docente</p> <p>O lúdico, enquanto promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, deve ser considerado como um importante aliado para o ensino. Mas como fazer para que jogos e brincadeiras auxiliem a criança na aprendizagem dos conhecimentos escolares? Eles por si só garantem isso?</p> <p>As brincadeiras e atividades lúdicas são de extrema importância na escola. As aulas de sala de aula são baseadas na infância. Dentro da escola, os alunos sendo as crianças e as atividades lúdicas podem estar a serviço de objetivos pedagógicos.</p> <p>É importante lembrar que as brincadeiras não devem servir apenas para ocupar espaço na sala e distrair as crianças. É fundamental que o educador tenha em mente que o brincar desenvolve uma série de capacidades e, com a mediação adequada, as brincadeiras <del>estão</del> colaboram positivamente para a aprendizagem <del>de</del> <sup>de</sup> <del>com</del> <sup>de</sup> educando.</p> <p>Retirar as brincadeiras e atividades lúdicas da rotina escolar seria uma crueldade com as crianças e um desperdício de recursos. No entanto, tais atividades sem mediação podem ser um desperdício do precioso tempo que passamos com os alunos na escola.</p> |

Fonte: Arquivo Pessoal

A literatura provoca o encantamento, desperta a criança para o imaginário e ajuda ainda na resolução de conflitos, conforme aponta Coelho (2001):

[...] a história é importante alimento da imaginação. Permite a auto-identificação dos conflitos, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, classe social, circunstância de vida (COELHO, 2001, p. 12).

Por entender que a ludicidade é um mote para a prática educativa, todo material de formação do PNAIC traz em seus cadernos a literatura infantil como um instrumento potente no que tange à alfabetização. O acervo (figura 32) também

oferecido pelo PNAIC preza pela estética, pela diversidade textual, pela fruição, pelo conhecimento.

Figura 32 Imagens Livros acervo PNAIC



Fonte: Arquivo PNAIC SME/DC

O PNAIC compreende que a literatura infantil é fruição porque possibilita o deleite, otimiza a imaginação e se comporta ainda como recurso pedagógico no processo de alfabetização quanto à apresentação dos conteúdos curriculares.

[...] é muito importante a realização da leitura em voz alta pelo professor. Nesses casos, o professor assume o papel de leitor e, ao mesmo tempo, de mediador da discussão. Se forem realizadas escolhas de textos interessantes ao público infantil, a situação será lúdica. O professor, ao fazer uma leitura expressiva, empolgada do texto, motiva as crianças a participar da conversa e a desejar que outros textos sejam lidos (BRASIL, 2012j, p.17).

Acerca da utilização da literatura infantil, enquanto instrumento facilitador de estudo dos conteúdos curriculares, temos:

A familiarização com diferentes textos e obras que compõem o acervo literário não significa roubar tempo das aulas de História, de Geografia, de Ciências ou de Matemática. Pelo contrário, pode ser um caminho para se preservar o espaço e o tempo da brincadeira na sala de aula e simultaneamente apresentar os conteúdos curriculares (BRASIL, 2012b, p.16).

Os livros infantis, via de regra, são apresentados nos anos iniciais pelas professoras, a novidade é que a formação continuada do PNAIC orienta sua utilização sistemática e ainda democratiza o acesso, uma vez que cada escola deve

ter sido contemplada com a oferta do acervo<sup>7</sup> para que cada turma tenha sua biblioteca particular. O acervo de livros infantis disponibilizados pelo PNAIC se caracteriza por obras de narrativas de caráter verbal e visual, com grande potencial para exploração.

Cada livro de literatura infantil é um objeto cultural da atualidade destinado à infância, porque, por seu aspecto físico, é concreto, palpável e provoca sensações e sentimentos. Dessa forma, mobiliza o leitor iniciante, ativando emoções e o intelecto primeiro para os aspectos literário e artístico das palavras e das ilustrações e, em seguida, para outros saberes, indo além da compreensão de determinados contextos. Cabe à professora aprofundar-se na obra, na narrativa e nos gêneros textuais, em conformidade com as orientações do PNAIC, na perspectiva de uma aplicação didática.

Observamos ainda que os cadernos de formação sugerem atividades para a introdução de conteúdos, de sequências didáticas ou de projetos pedagógicos a serem desenvolvidos com os livros infantis. Dessa forma, a docente planeja sua prática baseada na interdisciplinaridade, tema recorrente nas formações do PNAIC.

Quando pensamos no Ciclo de Alfabetização entendemos a necessidade da realização de um trabalho interdisciplinar que favoreça o processo de alfabetizar letrando. Nesse período de escolarização, a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética e dos usos sociais da escrita por meio da leitura e produção de textos. Além disso, é necessário garantir outros conhecimentos para além da Língua Portuguesa, relativos aos demais componentes curriculares. Assim, um trabalho interdisciplinar pode favorecer a compreensão da complexidade do conhecimento favorecendo uma formação mais crítica da criança (BRASIL, 2015, p.07).

O aspecto visual faz parte de nossa cultura e está presente em nosso cotidiano. O livro infantil, que eminentemente explora esse atributo visual, que é atrativo em qualquer gênero, apresenta-se como um representante dessa cultura visual, que deve ser aprendida desde cedo, pois, segundo Hernández (2000), é

[...] interdisciplinar e busca referenciais da arte, da arquitetura, da história, da psicologia, da cultura, da antropologia, etc. e não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e sujeitos, mas sim em

---

<sup>7</sup> O acervo do PNAIC é distribuído de acordo com o coeficiente per capita de cada escola, do ano anterior, previsto através do censo escolar, e, em sua ausência, mais de uma turma o utiliza coletivamente, o que descaracteriza o objetivo de se ter a disponibilidade do recurso para os alunos em tempo integral.

relação a seus significados culturais [...] com finalidades práticas dirigidas ao sentido do olhar (HERNÁNDEZ, 2000, p. 134).

O Programa Nacional Biblioteca Escolar - PNBE, para baratear o custo de edição, já lançou mão de condensar o texto original e de apresentar uma estética diferente do projeto gráfico do livro original. Hoje, ele busca ser mais rigoroso e fidedigno ao original, permitindo apenas mudanças pequenas, como troca da capa dura e tamanho de livro menor, por exemplo, sem perder a qualidade. Essas medidas ocorrem em respeito ao original e ao leitor, para que ele usufrua do texto literário, sentindo prazer em ler e possa interpretá-lo também esteticamente, percebendo que os livros repercutem tanto a imaginação quanto o cotidiano, a sociedade e o mundo.

A literatura infantil possibilita o letramento visual e literário. Para tornar-se leitor, é preciso apropriar-se da linguagem visual, que é plural em cores, formas, traços, expressões e gestos. Pi (figura33) aponta que é preciso ainda compreender o enredo, a temática, distinguir o caráter lúdico do ficcional, experimentando as possibilidades das narrativas literárias, ressignificando suas ações e estabelecendo um diálogo fecundo com a vida.

Figura 33 Influências Literárias Professora Pi

Professora Pi  
**RELAÇÃO COM O LIVRO LITERÁRIO NA MINHA FORMAÇÃO E PRÁTICA**  
 Minha formação literária teve início com minha entrada na igreja evangélica. Passaram a fazer parte da minha leitura além da Bíblia Sagrada, biografias, poesias, e outros gêneros.  
 Na escola ao ingressar na antiga sexta série, passei a ter a matéria de Literatura e uma relação de livros paradidáticos para ler e fazer trabalhos, não era prazeroso; tinha que ler e produzir um produto final. Era muito, muito chato.  
 Conheci os mais famosos literatos – Machado de Assis, Rui Barbosa, Graciliano Ramos e outros.  
 Era estranho, nesse período não conseguia associar a leitura literária ao deleite, o modo como era mostrado, ou pelo menos a visão que eu tinha sobre o assunto era bem distorcida... Estou falando para mim e ao escrever me dando conta de que nesse período eu não gostava de literatura.  
 Foi bem mais tarde com o trabalho no magistério tendo uma rotina diária de leituras compartilhadas para os alunos que o conhecimento prévio da literatura se transformou em mais do que fonte de conhecimento, virou fonte de prazer.  
 Fazer a leitura compartilhada de contos, fábulas e crônicas; ler autores como Clarice Lispector, Ruth Rocha, Silvia Orthof, Ana e Maria Clara Machado me enriqueceu o imaginário, o vocabulário. É um agente facilitador da leitura, escrita e fala.  
 A introdução dos tipos variados de textos com essa pegada de ler por gosto e preferência é muito diferente do que eu vivenciei.  
 Nunca tinha feito esta reflexão: fazendo este relato de experiência percebi como era truncada a maneira de eu enxergar o livro literário, e de que como foi difícil transicionar da percepção antiga para uma nova visão.  
 A mudança de paradigma me levou a usufruir mais da palavra escrita e assim modificar a prática com os alunos.

Fonte: Arquivo Pessoal

A literatura, apesar de todo investimento do PNAIC, ainda é um privilégio em nosso país e comumente as famílias não têm acesso à leitura literária, pois se Queirós (2001) lia o papel roxo que embalava as maçãs, hoje maçãs estão mais escassas e, em tempos de crise, o papel é luxo. A narrativa de Ômega (figura 34) é muito próxima da realidade de seus alunos ao sinalizar a falta de recursos para compra de livros e que é preciso um trabalho hercúleo para um Brasil leitor.

Figura 34 Influências Literárias Professora Ômega

Professora Ômega

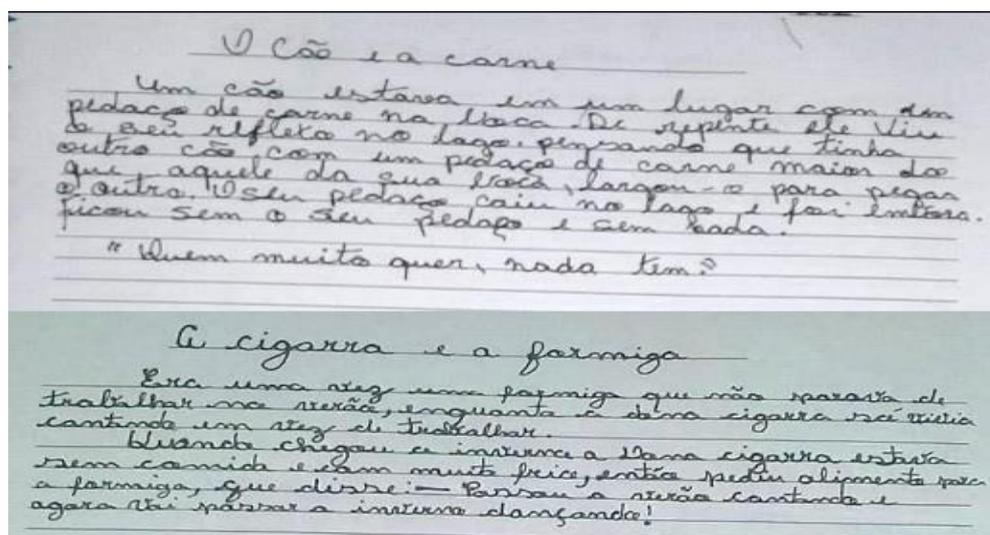
Minha relação com os livros literários é ótima. Leio bastante menos na infância e na adolescência pois não tinha dinheiro nem para comprar gibi muito menos livros clássicos, porém como a vida não é de todo ingrata a minha mãe trabalhava em casa de família e essa família gostava de nos mandar alguns bons livros quando já não os interessavam. Minha mãe também comprava alguns quando podia todavia a nossa prioridade era ter o que comer e vestir. Eu tive oportunidade de ler alguns livros de literatura, revistas de qualidade. Nós devorávamos tudo, leitura era com a gente mesmo. Sempre leio junto à turma; eu faço isso naturalmente após entrada e antes da saída. Eu sempre compro os livros. Amo Marcelo, Marmelo, Martelo de da Ruth Rocha; O Dono da Rua de Elias José; A Casa Sonolenta de Audrey Wood. Amo livros de poemas, livros de histórias infantis. A partir do momento que as prefeituras e governos federais começaram a mandar inúmeros livros literários para as escolas, a possibilidade de diversificar a maneira do aluno ter contato com os livros ficou maior (biblioteca/manuseio dos livros pelos próprios alunos/contação de história para turma feita por aluno/leitura compartilhada/ hora de história/roda de leitura/entre outras atividades enriquecedora de leitura).

Leitura é um prazer imenso que leva o leitor a estimular a imaginação e a se transportar para dos fatos contados pelo livro.

Fonte: Arquivo Pessoal

Ômega ainda nos narra que “leitura é um prazer imenso que leva o leitor a estimular a imaginação e a se transportar para os fatos contados pelo livro” e possibilita que a menina seja a princesa encastelada (figura 32) da dura realidade sob o sol amarelo pouco reluzente ou a menina e o menino, dono de sua própria história porque constrói leituras. (Figuras 30 e 31)

Figura 35 Produção Alunos 1



Fonte: Acervo Professora Gama

Figura 36 Produção Alunos 2



Fonte: Acervo Professora Delta

Figura 37 Princesas



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo, 2018

## 5 FIM DO CAMINHO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler não é passear por cima das palavras, ler é ter uma compreensão profunda do lido, estética, também, do lido, quer dizer, se esse país levasse a sério o exercício da leitura, da palavra associada à leitura do mundo, e com todas as suas implicações, de ordem estética, de boniteza e, também, de liberdade de criação, eu acho que ensinar a ler e escrever, numa perspectiva como essa, faz parte da pedagogia da democracia.

Paulo Freire

Ao chegarmos nesta parte da caminhada, podemos refletir que narrar fatos vividos por outrem é incomensurável e, muitas vezes, não significamos tantas narrativas porque também nos vemos nos outros que nos atravessam. Narrar é um desafio também, pois aqui entendemos que todo o estudo acerca do PNAIC e a Leitura Literária: a Prática Educativa na Formação Docente não se esgota nas reflexões conclusivas e que muito ainda precisa ser dito e investigado, assim desejamos que novas pesquisas abarquem essa temática.

Buscamos, durante todo percurso, refletir sobre a formação continuada PNAIC e focalizar a reflexividade, a socialização, a complexidade da prática docente alfabetizadora, margeada pela leitura literária. As narrativas condensadas aqui buscaram corresponder aos objetivos desta pesquisa narrativa.

A formação PNAIC considera a troca de experiência, a trajetória pessoal e profissional, bem como a reflexão das alfabetizadoras e a atualização no campo educacional, especialmente em relação à alfabetização e ao letramento, amplia a comunicação entre as docentes e o aprimoramento da ação docente.

Nas narrativas das docentes, verificamos que o PNAIC ressignifica a atitude de cada uma das cursistas, pois desenvolvem uma postura reflexiva, de autoavaliação, de reelaboração de saberes, que consolidam sua formação.

A reflexividade e a socialização se tornam ferramentas indispensáveis para a aprendizagem das alfabetizadoras e sobremaneira para sua formação, pois permitem que rememorem suas experiências pessoais e profissionais, o que interfere nos modos de ser, pensar, decidir e sentir.

Com histórias de vida e trajetória profissional tão diferenciadas, constatamos que o magistério foi uma opção, pudemos perceber ainda que, embora a maioria das interlocutoras esteja há oito anos ou mais atuando nos anos iniciais, todas têm em mente que, pela complexidade do processo de alfabetização, o exercício da prática se dá cotidianamente. Todas são persistentes e compromissadas com a profissão que abraçaram.

Cabe aqui o recorte que, na dinâmica escolar, a reflexão constante é um canal efetivo para se apropriar das formações, ampliar saberes, individual ou coletivamente. As narrativas também apontam que o PNAIC, com suas formações, oferece suporte teórico-metodológico que potencializa suas ações na sala de aula.

Têm consciência que precisam estar atentas às transformações que a sociedade atravessa, adequar suas práticas para o enfrentamento da realidade, otimizando a aprendizagem dos meninos e meninas.

Enquanto política pública exclusiva para o campo da alfabetização, o PNAIC se diferencia pela metodologia que assegura o aperfeiçoamento e o entendimento do processo alfabético às cursistas, dando ênfase à leitura literária como prática educativa.

Destacamos, nas narrativas apresentadas, que as formações do PNAIC colaboram para reflexões propositivas, de reconstrução e ressignificação das práticas, nas trocas entre os pares, acerca das experiências profissionais no processo de alfabetização. Efetivamente, os encontros suscitam um novo olhar, novas aprendizagens e assim todas saímos revigoradas.

Um outro ponto a ser destacado, diz respeito aos materiais oferecidos na formação continuada PNAIC; por sua importância e elaboração, fomentam significativo apoio à prática docente das alfabetizadoras, impactando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A formação continuada é a reflexão da ação. Nos encontros do PNAIC, as interlocutoras articulam suas reflexões de forma autêntica o que reverbera no desenvolvimento de suas práticas que seguem mais segura e mais adequada à realidade de cada turma.

No percurso desta pesquisa, evidenciamos que a emoção acompanhou cada uma das narrativas das escritas docentes. Medo, angústia, alegria, desafio, superação ecoaram em cada texto, pois cada docente pode se ver como sujeito da sua ação.

Foi extremamente produtivo, formador e emocionante vivenciar toda essa trajetória até aqui, mas não consideramos conclusivo, pois novas investigações podem e devem se somar a esta. Os resultados desta pesquisa nos convencem que ressignificamos nossa própria formação, neste diálogo fecundo com nossas interlocutoras, observando a singularidade de cada uma delas, na confiança depositada em cada escrita entregue, nos questionários preenchidos, nas memórias atemporais partilhadas.

Nesta pesquisa, efetivamente os saberes foram construídos e ressignificados nas interações estabelecidas com os pares, observando os princípios bakhtinianos do dialogismo, polifonia e alteridade e nas teorias acerca da leitura e da alfabetização defendidos pelos autores em que nos apoiamos. Neste diálogo com as seis docentes alfabetizadoras, interlocutoras deste estudo, analisamos a formação PNAIC, a leitura literária, a prática educativa e pudemos constatar, em suas narrativas, que o PNAIC e sua dinâmica foi imperativo como experiência formativa. A identidade docente das alfabetizadoras regozija-se nas interações verbais no diálogo com o outro (alunos e docentes).

Atendendo aos objetivos desta investigação, identifiquei, por meio de questionário, que as alfabetizadoras apontam mudanças significativas em suas práticas em relação à leitura literária, após as formações do PNAIC.

Enfim,

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente...

Guimarães Rosa

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2003.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMIGUES, R. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro- Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O texto de pesquisa como objeto cultural e polifônico**. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 50, n. 4, 1998
- \_\_\_\_\_. **Vozes do silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/2002..
- ANDRADE, L. T. de. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública**. Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Teorias no campo educacional, práticas pedagógicas e formação docente; seus personagens e enredos**. In: DAUSTER, T, FERREIRA, L (Orgs). *Por que ler?: perspectivas culturais do ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010b.
- \_\_\_\_\_. **Professores–leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação**. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003.
- ANDRADE, L. T; CORSINO, P. **Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005**. In: PAIVA, A et. al. *Literatura – Saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ANTUNES, C. **Uma nova concepção sobre o papel do brincar**. São Paulo: Páginas abertas, ano 29, n.21, 2004.
- ARENA, D. B. **A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita**. In: SOUZA, Renata Junqueira de...[et al]. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini... [ET AL]. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014b.
- BATISTA, A. A. G. **Alfabetização, leitura e ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares**. *Revista Contemporânea de Educação*, N ° 12 ago – dez. 2011.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. 34.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: \_\_\_\_\_. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **LDBEN: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei 9.394/96, 13. ed. Brasília: Edições Câmara, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. v. 2. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Prova Brasil - Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/apresentacao>>. Acesso em: 25 ago 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6094/ 2007**. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 25 abr.2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172/2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005/2014**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília/DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13015.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13015.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diversas áreas do conhecimento**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014 a. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 4/2013**. 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. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_cd\\_04\\_2013.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_04_2013.pdf)>. Acesso: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF. 2013b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, s.d.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: DF, 2012a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, 2012b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Acervos complementares : alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento** . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2012c..

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 01: Unidade 01. Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Brasília: MEC, SEB , 2012d.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 01: Unidade 02. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa**. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 01: unidade 03. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 01, Unidade 04. Ludicidade na sala de aula**. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 05. **Os diferentes textos em salas de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 01, Unidade 07. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais**. Brasília: MEC, SEB, 2012i.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 02: Unidade 01. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**. Brasília: DF, 2012j.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 02: Unidade 02. A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**. Brasília: MEC, SEB, 2012k.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 02: Unidade 03. A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2012l.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 02, Unidade 04. Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias**. Brasília: MEC, SEB, 2012m.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 02, Unidade 06. Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento**. Brasília: MEC, SEB, 2012n.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 02, Unidade 07. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização** Brasília: MEC, SEB, 2012o.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 03. Unidade 01. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Brasília: MEC, SEB, 2012p.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 3. Unidade 2. Planejamento e organização da rotina na alfabetização.** Brasília: MEC, SEB, 2012q.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 3. Unidade 3. O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos.** Brasília: MEC, SEB, 2012r.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 03. Unidade 04. Vamos brincar de reinventar histórias.** Brasília: MEC, SEB, 2012s.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 03. Unidade 05. O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas.** Brasília: MEC, SEB, 2012t.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: **Ano 03. Unidade 06. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares.** Brasília: MEC, SEB, 2012u.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 02. Unidade 07. A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.** Brasília: MEC, SEB, 2012v.

\_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial nº. 1.472/2004.** Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 867/2012a.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília nº 23 Volume 12.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.458/2012b.** 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, nº 243, Seção 1.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras** / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: Orientações gerais, 2005.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>> . Acesso em: 18 ago 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4/2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1,.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9(nove) anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em 10 out. 2018.

BRITO, A. E. **Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores.** In: MORAES, D. Z. ; LUGLI, R. S. G. Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaço de formação/ investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

- BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização: O Duelo dos métodos**. In: SILVA, E. T. (Org.) *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- CAMARA, A. **Dossiê Bartolomeu Campos de Queiros: Manifesto pelo direito a um país literário**. Revista Palavra, Rio de Janeiro, v. 4, n.3, jul. 2012.
- CANDIDO, A. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CHARTIER, A. M. **Práticas de Leitura e escrita – história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil**. In: PAIVA, A. (et. al.) (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- CHIARADIA, N. S. **Um olhar para além do fracasso escolar**. 2002. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COELHO, B. **Contar histórias – Uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. **Andar entre os livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORSINO, P. . **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE. Estação Gráfica, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações**. In: Paiva, Aparecida (org.). *Coleção explorando o ensino. Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Travessias da literatura na escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **A prática de Letramento Literário na sala de aula**. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado das Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal de Dourados, 2011

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Letramento Literário**. In: Glossário Ceale: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores/ FRADE, I. C. A. da S., VAL, M.da G.C. , BREGUNCI, M das G. C.(orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014b.

CRUZ, M. C. do S.; MANZONI, R. M.; SILVA, A. M.P. da. **Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular – Língua Portuguesa**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Brasília: MEC/SEB. 2012.

DEMO, P. **Habilidades do Século XXI**. In: B.Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/habilidadesseculo-xxi.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional. 2002.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto**. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DICKEL, A. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate**. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB. 1998.

FERREIRA, F. B. e LEAL, T. F. **A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes?** In: Formação Continuada de professores: reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artimed, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T.; SOUZA, J.; KRAMER, S. (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREINET, C. **O método natural I – A aprendizagem da língua**. Lisboa: Estampa, 1977.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução: Marleine Cohen; Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **A leitura em questão**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos CEDES. São Paulo: 2001.

GERALDI, J. W. **A produção dos diferentes letramentos**. Bakhtiniana, Rev. Estudos do Discurso [online]. 2014, vol.9, n.2, pp. 25-34. ISSN 2176-4573. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000200003>> . Acesso em 20 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê**. In: ZACCUR, E. (Org.). Alfabetização e letramento: O que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Prática da leitura na escola**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOULART, C. **Alfabetização e Letramento: Os processos e o lugar da Literatura**. In: PAIVA, A., et al.(Orgs.). Literatura, Saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale, Autentica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. Revista Brasileira de Educação. Nº 18. Set/Out/Nov/Dez 2001.

\_\_\_\_\_. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso [online]. 2014, vol.9, n.2. ISSN 2176-4573. <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>>

\_\_\_\_\_. **Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários**. In: PAIVA et al. (Org.) Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE) UFMG, 2003.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. São Paulo: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a incerteza e a mudança**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAUSS, H.R. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOBIM E SOUZA, S. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana.** Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

JOSSO, M. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação.** In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 2010.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2010

KRAMER, S.; OSWALD, M. L. **Leitura e escrita de professores em três escolas de formação.** In: Freitas, M. T. de A. & Costa, S. R. (Orgs.). Leitura e escrita na formação de professores. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2002.

KLEIMAN, A. B. **A formação do professor. Perspectivas da linguística aplicada.** Campinas: Mercado de letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino.** In: ROSING, T. M. K; BECKER, P. R. (Orgs.). Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

\_\_\_\_\_; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos de escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. **O texto não é pretexto.** IN: ZILBERMAN, R. (org.). Leitura em crise na sala de aula: alternativas do professor. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1984.

\_\_\_\_\_. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul. v. 19, n. 2, p.4-27, jul/dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Literatura, experiência e formação.** In: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação. Campinas, n. 19, jan/fev/mar/abr. 2002a.

LEAL, T. F.; FERREIRA, A. T. B. **Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento.** Revista brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 231, 2012.

LEMINSKI, P. <<https://www.facebook.com/poetizandoarotina/posts/das-coisas-que-fiz-a-metro-todos-saber%C3%A3o-quantos-quil%C3%B4metros-s%C3%A3o-aqueles-em>>

[cent/745903558835686/](http://cent/745903558835686/)>

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, A.M. **Abrindo Caminho**. Ática, Rio de Janeiro, 2003

\_\_\_\_\_. **Ilhas no tempo, algumas leituras**. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2004.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MINAYO, M. C. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. Coleção Temas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2011.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da nova criança** – (trad. Aury Azélio Brunetti). São Paulo: Flamboyant, 1969.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.) Vidas de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução: Lucy Magalhães. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método autobiográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, A. et al. (Org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

PAULA, L. de; MENDONÇA, M. C. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

PAULINO, G. **Das leituras ao Letramento Literário**. 1979-1999. Belo Horizonte: FaEUFMG-UFPEl, 2010.

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.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PINEAU, G. **O sentido do sentido**. In NICOLESCU, B.. Educação e Transdisciplinaridade. Tradução Vera de Duarte, Maria F de Mello e Americo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.

PINHEIRO, A. S. **Letramento Literário: da escola para o social e do social para a escola**. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado das Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal de Dourados, 2011.

PRADO, G.; SOLIGO, R. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação...** In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Alínea. p. 47-62, 2007.

PROUST, M. **Sobre a leitura**. 5. ed. Tradução de Carlos Vogt. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA Eduardo (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

QUEIRÓS, B. C de. **Manifesto por um Brasil Literário**. Paraty, 2009. Disponível em: <http://www.brasilliterario.org.br/manifesto.php>. Acesso em: 3 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **De não em não**. Minas Gerais: Miguilim, 2001.

SANCHES, C. **Redes coletivas de (auto) formação docente: narrativas, experiências e a (re) construção de saberes e fazeres alfabetizadores**. In: MORAES, D. Z; LUGLI, R. S. G. (Orgs). Docência, pesquisa e aprendizagens: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S.(Org.) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009

SILVA, C. A. do N.; BRANDÃO, C. L.; BASTOS, R. P. da S. **Cantinho de leitura: uma discussão entre PNAIC e programas de fomento à leitura**. In: II Congresso Brasileiro de Alfabetização: Políticas de Alfabetização. Anais. Recife/PE: UFPE, 2015.

SILVA, E.T. da S. (org.). **Concepções de leitura e suas consequências no ensino**. In: Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 -19, jan./jun. 1999

\_\_\_\_\_. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Leitura na Escola**. São Paulo: Global Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação de leitores literários: o professor leitor**. In: SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. Mediação de Leitura: discussão e alternativas para formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente**. In SOUZA, R. J. de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2010.

SISTO, C. **Contar histórias, uma arte maior**. In: MEDEIROS, F. H.; MORAES, T. M. R. (orgs.). Memorial do Proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville: Univille, 2007.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Linguagem e escola – Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Literatura**. Revista Educação. Guia da Alfabetização, São Paulo, Publicação Especial, n. 2, 2010.

\_\_\_\_\_. **A escolarização da leitura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (org.) A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Letrar é mais que alfabetizar**. 2004. Disponível em: <[http://www.geocities.Ws/Jonascimento/letrar\\_alfa.html](http://www.geocities.Ws/Jonascimento/letrar_alfa.html)>. Acesso em: 23 mar. 2018

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

SOUZA, D. T. R. de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência**. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (Orgs). Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

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: Ceale; Autêntica, 2004.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. Conteúdo e didática da Alfabetização. Acervo Digital da UNESP. Disponível em <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 23 nov 2017.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZILBERMAN, R. **Letramento Literário: não ao texto, sim ao livro**. In: PAIVA et al. Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE) UFMG, 2003a.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

## APÊNDICE A QUESTIONÁRIO



Universidade do Grande Rio Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – PPGHCA

### Questionário

#### I – Identificação

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Escola em que atua: \_\_\_\_\_ Ano de Escolaridade em que atua: \_\_\_\_\_  
 Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_  
 Há quanto tempo é professora da rede municipal de ensino?  
 Tempo de Atuação no PNAIC: \_\_\_\_\_

#### II – Competência Leitora

01 Quantos livros você lê anualmente?  
 02 Qual seu gênero preferido?  
 03 Como você motiva seus alunos para a leitura?  
 04 Você possibilita aos alunos um espaço de leitura em sala de aula? Com que material? E frequência?  
 05 Como você entende o seu papel de professora alfabetizadora?

#### III – Leitura Literária no PNAIC

06 Como você efetivou a leitura dos cadernos?  
 07 Como você avalia os materiais de referência do PNAIC?  
 08 Como você avalia o acervo complementar?  
 09 Você possibilita que os alunos usufruam do acervo complementar PNAIC? Em que momento de sua rotina diária?  
 10 Como se deu essa vivência de leitura literária nos encontros de formação?  
 11 O PNAIC sugere algumas propostas de leitura deleite. Qual a sua avaliação?

#### IV – A efetivação da prática educativa da leitura literária

12 O que te motivou a participar do PNAIC?  
 13 Qual o seu entendimento sobre o PNAIC?  
 14 Em cada caderno PNAIC há um relato de prática docente? Qual a sua avaliação?  
 15 A partir desta vivência ou experiência com a leitura literária como se efetivou o seu trabalho em sala de aula?  
 16 Qual sua avaliação sobre a formação do PNAIC? O que acrescentou sua prática? Quais foram suas contribuições como participante do PNAIC?

## APÊNDICE B CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**O PNAIC e a Leitura Literária: a prática educativa na formação docente**”. Você foi selecionado(a) por ser professor(a) alfabetizador(a) do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental I, cargo efetivo da prefeitura municipal de Duque de Caxias – RJ e participante do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum tipo de consequência ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

A pesquisa pretende analisar a prática educativa da professora alfabetizadora participante do PNAIC no processo de leitura literária, no ciclo de alfabetização, e a sua contribuição na formação do aluno-leitor.

O benefício desse estudo consiste em colaborar para o efetivo desenvolvimento de práticas educativas, no âmbito escolar, visando à formação de leitores críticos, criativos e solidários, capazes de atuar em seu cotidiano de forma consciente e ativa.

Sua cooperação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e a escrever uma memória literária, não havendo riscos com a sua participação.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Ainda que os resultados da pesquisa sejam divulgados com a finalidade sociocultural, educacional e científica, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIGRANRIO, localizada na Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160 – CEP 25071-202 TELEFONE (21).2672-7733 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: [cep@unigranrio.com.br](mailto:cep@unigranrio.com.br)

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor (a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, com a pesquisadora Marcia Oliveira Ferreira no e-mail [maroliferr@yahoo.com.br](mailto:maroliferr@yahoo.com.br) ou no telefone (21)99969-0936, ou com a orientadora da pesquisa Dra. Jurema Rosa Lopes no e-mail [jlopes@unigranrio.edu.br](mailto:jlopes@unigranrio.edu.br) ou no telefone (21) 98893-2314.

---

Pesquisador Responsável

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

---

Sujeito da pesquisa

## APÊNDICE C PROTEÇÃO DE RISCO E CONFIDENCIALIDADE



### TERMO DE PROTEÇÃO DE RISCO E CONFIDENCIALIDADE

Declaro que, ao ser facultado o acesso às informações sobre fichas, observações de dados pessoais de indivíduo oriundos de documentos relativos a prontuários, resultados de exames clínicos e laboratoriais e demais instrumentos de natureza documental, pertencentes aos arquivos das unidades escolares da rede municipal de Duque de Caxias, com a finalidade específica de coleta de informações para o desenvolvimento do protocolo de pesquisa intitulado “**O PNAIC e a Leitura Literária: a prática educativa na formação docente**”, de autoria de Marcia Oliveira Ferreira, do curso de Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes, será preservada a privacidade e a confidencialidade de tais documentos e dos seus sujeitos.

Declaro, também, que o procedimento proposto na pesquisa assegura ao sujeito da pesquisa, proteção da sua imagem, impedindo o estigma e a utilização das informações em prejuízo de terceiros e da comunidade. Outrossim, todo o material será utilizado para os fins propostos no protocolo de pesquisa, preservando, ainda, a autoestima e o prestígio dos sujeitos da pesquisa.

Todo o referido é verdade.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

(Assinatura do responsável pela pesquisa)

## APÊNDICE D AUTORIZAÇÃO USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, professor(a) alfabetizador(a) do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental I da rede municipal de Duque de Caxias RJ, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento do docente, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Marcia Oliveira Ferreira e Jurema Rosa Lopes do projeto de pesquisa intitulado **“O PNAIC e a Leitura Literária: a prática educativa na formação docente”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher seu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Pesquisador responsável pelo projeto

---

Sujeito da Pesquisa

## ANEXO A PARECER

 UNIVERSIDADE  
**UNIGRANRIO**  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Duque de Caxias, 31 de julho de 2018

Do: Comitê de Ética em Pesquisa da UNIGRANRIO

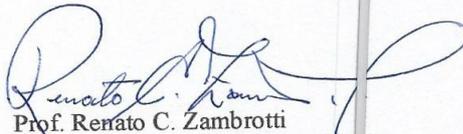
Para Pesquisadora Principal: Márcia Oliveira Ferreira

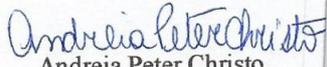
Para Orientador: Profa. Dra. Jurema Rosa Lopes

O Comitê de Ética em Pesquisa da UNIGRANRIO, após avaliação considerou **aprovado** o projeto de pesquisa “ **O PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A LEITURA LITERÁRIA: A PRÁTICA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR** ”, protocolado sob o número de CAAE **88504518.0.0000.5283**, encontrando-se a referida pesquisa e o Termo de consentimento Livre e Esclarecido em conformidade com a Resolução N.º 466, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, sobre pesquisa envolvendo seres humanos.

Os pesquisadores deverão informar ao Comitê de Ética qualquer acontecimento ocorrido no decorrer da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa solicita a V. S<sup>a</sup>., que ao término da pesquisa, conforme cronograma apresentado, encaminhe a este comitê um sumário dos resultados do projeto, a fim de que seja expedido o certificado de aprovação final.

  
Prof. Renato C. Zambrotti  
Coordenador do CEP-UNIGRANRIO

  
Andreia Peter Christo  
Secretária do CEP/UNIGRANRIO

CEP/UNIGRANRIO – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA da UNIGRANRIO  
Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160 – 25 de Agosto – Duque de Caxias – CEP: 25071-202  
Tel.: 21 2672-7733 – E-mail: [cep@unigranrio.com.br](mailto:cep@unigranrio.com.br)