



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SIMONE APARECIDA DE JESUS**

**A LITERATURA NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELA  
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

**GOIÂNIA  
2019**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:    ☒ Dissertação    ☐ Tese

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

Nome completo do autor: *Simone Aparecida de Jesus*

Título do trabalho: *A literatura no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM    ☐ NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 30 / 05 / 2019

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

SIMONE APARECIDA DE JESUS

**A LITERATURA NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELA  
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Linha de Pesquisa:** Fundamentos dos Processos Educativos

**Orientadora:** Profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães Faria

GOIÂNIA  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

JESUS, Simone Aparecida de  
A Literatura no âmbito do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade  
Certa (PNAIC) [manuscrito] / Simone Aparecida de JESUS. - 2019.  
CLIV, 144 f.

Orientador: Profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães FARIA.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Goiânia, 2019.

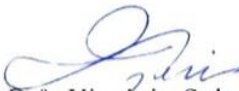
Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui siglas, tabelas.

1. Literatura. 2. Leitura. 3. Formação. 4. PNAIC. I. FARIA, Gina  
Glaydes Guimarães, orient. II. Título.

**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE SIMONE APARECIDA DE JESUS** – Aos vinte e sete dias do mês de maio do ano de dois mil e dezenove (27/05/2019), às 9h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Gina Glaydes Guimarães de Faria**, orientadora, doutora em **Educação** pela UFG; Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Virgínia Sales Gebrim**, doutora em **Psicologia da Educação** pela PUC/SP e Prof. Dr. **Jadir de Moraes Pessoa**, doutor em **Ciências Sociais** pela UNICAMP para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: *“A literatura no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”* em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Simone Aparecida de Jesus**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gina Glaydes Guimarães de Faria que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 13h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gina Glaydes Guimarães de Faria  
Presidente – PPGE/FE/UFG



Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Virgínia Sales Gebrim  
Membro – UFG



Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa  
Membro – PPGE/FE/UFG

*“[...] a literatura, como a vida,  
ensina na medida que atua com toda a sua gama,  
é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude de conduta.  
A sociedade não pode escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins.”*

*(CANDIDO, 2002)*

## **DEDICATÓRIA**

*A meu esposo Maycon,  
que tem sentido a minha ausência nesse período de profunda dedicação às  
leituras e escrita para a o Mestrado!*

*Aos meus irmãos: Layanne (Leo), Sirlene e Vagner,  
com os quais pouco tenho convivido nesse período, mas que, sei, têm  
compreensão e admiração por essa minha escolha e caminhada!*

*Aos meus queridos pais Ivanilde e Divino,  
que me deram sempre incentivo nessa caminhada, desde o primeiro dia de aula.  
Pessoas simples, mas que sabem o valor do estudo e que essa é a herança mais  
preciosa que se pode deixar a um filho! O meu muito obrigada por me  
proporcionarem o amor ao estudo!*

*Aos meus sobrinhos lindos, paixão da minha vida, Geancarlo, Sophie,  
Geovanni, Bernardo e Mariana,  
a vocês quero deixar o exemplo da dindinha, de persistir, ainda que seja difícil,  
de estudar sempre e querer aprender sempre mais.  
Filhos do coração!*

*À minha vizinha Aparecida,  
que amo muito muito e que apesar de morar distante está sempre comigo!*

*Aos meus tios e tias, padrinhos e madrinhas, primos e primas, tão queridos,  
sempre presentes em meu coração e sei que sentem orgulho dessa  
sobrinha/afilhada/prima que sonha sempre tão alto!*

*Aos amigos e colegas que passaram pela minha vida,  
sempre pela escola ou faculdade, seja nas escolas que estudei ou que trabalhei,  
aprendi um pouquinho com cada um de vocês. Muito obrigada!*

*Aos meus professores, de toda minha vida.  
São vocês os responsáveis por essa estrada ter vindo até aqui e ainda ter muito  
a caminhar. Estão comigo em cada passo que dou!*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me trazido, em seus braços, até aqui, sem maiores percalços, nessa estrada que é tão difícil de ser trilhada. Pois sem a sua presença em minha vida eu nada seria.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Gina Glaydes Guimaraes Faria, por ter acreditado em mim desde a seleção do meu projeto, por todos os momentos em que esteve ao meu lado me ensinando e orientando, sempre com muito carinho e dedicação, pelas noites, madrugadas, que passamos arrematando os textos para cada etapa desta conquista, tão importante para mim. Seu jeito de estar presente em nessa minha conquista jamais será esquecida em minha vida, pois me deu toda liberdade para conhecer, mas também me ensinou a pesquisar e esteve comigo todo o tempo, segurando a minha mão pelos caminhos ainda desconhecidos da pesquisa acadêmica, com esse nível de compreensão.

Quero agradecer também a todos os professores do PPGE, àqueles com os quais tive o imenso prazer de aprender mais de perto, nas aulas, Maria Margarida Machado, Anita Cristina Rezende e Jadir de Moraes Pessoa; e também àqueles com os quais tive contato em palestras e defesas de bancas de mestrado e doutorado. Aprendi muito com cada um! Agradeço em especial ao saudoso professor Doutor José Adelson da Cruz, em memória, com quem aprendi tanto em tão pouco tempo, apenas nas indicações durante a seleção do mestrado, na qual fez parte da minha banca.

Agradeço ainda os meus leitores. Professora Doutora Virginia Sales Gebrim, por tão valiosas contribuições com a minha formação primeiramente e com a minha pesquisa, nesta etapa. Uma professora de generosidade impar em suas aulas, que encanta como conduz cada momento em sala para que nós aprendamos com o mesmo prazer que ela tem de nos ensinar. E ao Professor Doutor Jadir de Moraes Pessoa, esse professor que em si já é um encanto, mas que tem sempre considerações primorosas para ajudar a fazer do texto acadêmico o melhor possível. Agradeço aos ensinamentos, em suas aulas, que me levaram a um novo olhar sob a literatura, e às contribuições referentes ao meu texto.

Ao meu esposo, Maycon Franpton, que tem sido, nesse percurso um amigo e companheiro de todas as horas, pela compreensão, incentivo e ajuda, por estar sempre ao meu lado, independente da situação.

À minha família, pelo incentivo nessa jornada, pela compreensão quanto à minha ausência nesse período em que precisei me dedicar com mais afinco aos estudos.

Aos colegas e amigos que fiz nessa jornada do mestrado, em especial Angelita Aguiar Souza Cantuária, Samara Garcia Oliveira Cunha e Wanderson Pereira Lima, com os quais dividi mais de perto as angústias e alegrias de cada dia de estudo.

A todos os meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal da Educação, onde trabalho a dez anos. Em especial à Superintendente Pedagógica, que também é minha amiga pessoal, Aline Araújo Caixeta da Silva, pelo incentivo, exemplo e companheirismo de sempre.

Meus agradecimentos especiais a ela, Aline Araújo Caixeta da Silva e ao Vitor Sávio de Araújo, pela leitura do texto da qualificação e também da dissertação completa, com todo empenho e carinho que sei que tiveram por mim nesse momento. Sou grata a vocês por estarem comigo nesse momento e por fazerem parte da minha história mais do que deste texto. Obrigada!

Muito obrigada!



## RESUMO

Vinculado à linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, este trabalho objetiva investigar como a literatura é tratada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental em que foram considerados os documentos oficiais e a produção acadêmica, teses e dissertações, relativos ao PNAIC. Os referenciais teóricos deste foram, dentre outros, Candido (2011), Ianni (1999), Barthes (1988), Llosa (2004), Zilberman (1985), Lajolo e Zilberman (2007), Bugarelli (2011), Soares (2006) e Silva (2003). Constatou-se que as pesquisas acadêmicas que têm investigado o PNAIC tendem a referendar os princípios do Programa, particularmente quanto à sua importância para a formação continuada de professores no Ciclo de Alfabetização. As pesquisas analisadas, em relação à literatura, são uníssonas quanto ao reconhecimento do quanto a presença da literatura neste *Programa* teve grande relevância para o ensino no ciclo de alfabetização, concordam inclusive quanto à divulgação e valorização dos acervos literários distribuídos pelo MEC à rede pública de ensino, contribuindo para que os professores passassem a conhecer e se apropriar desse material. Contudo, a presente dissertação constatou, pelos estudos desenvolvidos, que tais contribuições se tornam incipientes, uma vez que, tendem a valorizar a obra literária e não a literatura, enquanto direito para a formação humana.

**Palavras-chave:** Literatura. Leitura. Formação. PNAIC

## ABSTRACT

This dissertation is linked to Fundamentals of Educational Processes of the PPGE / UFG research line. Its objective was to investigate how literature is treated within the scope of the Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC). This is a bibliographic and documental research. For this research was considered the official documents and the academic research developed from this *Program*. The theoretical reference to study was Candido (Ianni, 1999), Barthes (1988), Llosa (2004), Zilberman (1985), Lajolo and Zilberman (2007), Bugarelli (2011), Soares (2003), among others. This study verified that the academic researches that has investigated the PNAIC agree that this *Program* had great relevance for the teaching in the literacy cycle. The academical research analyzed, about literature, was unison in recognize that literature present in this program was relevant to literacy learn. This researchs agree that divulges and values the literary collections distributed by MEC to public school system. This program contributes of teachers to learn and appropriate about this material. However, the present dissertation found that such contributions become insipient, because this *Program* value the literary work and not literature as a right for human formation.

**Keywords:** Literature. Read. Formation. PNAIC

## SUMÁRIO

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO .....                                                                                                      | 11  |
| 1 - LITERATURA NO PNAIC: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA O<br>PROCESSO EDUCATIVO NA ESCOLA.....                         | 20  |
| 1.1 - PNAIC: descrição geral .....                                                                                    | 20  |
| 1.2 - Literatura, alfabetização e letramento: pontos e contrapontos .....                                             | 28  |
| 2 - A LITERATURA NO ÂMBITO DO PNAIC: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO<br>EM TESES E DISSERTAÇÕES .....                         | 45  |
| 2.1 - Levantamento, leitura e análise das teses e dissertações: questões metodológicas .....                          | 45  |
| 2.2 - Instituições, Programas, temáticas e referenciais teórico-metodológicos: uma visão<br>geral dos trabalhos ..... | 48  |
| 2.3 - Alfabetização e letramento: ponto de inserção da literatura .....                                               | 53  |
| 2.4 - Contribuições e limites: um olhar crítico .....                                                                 | 61  |
| 3 - LITERATURA, ESCOLA E FORMAÇÃO DA CRIANÇA .....                                                                    | 66  |
| 3.1 - Entre os direitos fundamentais das pessoas .....                                                                | 66  |
| 3.2 - Literatura e processos educativos escolares .....                                                               | 73  |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                            | 90  |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                     | 95  |
| APÊNDICES .....                                                                                                       | 105 |
| ANEXOS .....                                                                                                          | 137 |

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como finalidade discutir como a literatura é tratada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerando duas fontes de pesquisa: a produção acadêmica voltada para a temática e os documentos oficiais do próprio PNAIC. O PNAIC é um programa de formação de professores alfabetizadores proposto pelo governo federal no ano de 2012 e implementado em 2013, voltado para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, considerado o ciclo de alfabetização. Este *Programa*<sup>1</sup> propõe que até os 8 anos de idade a criança tenha adquirido o Sistema de Escrita Alfabética e seja capaz de usá-lo conforme as exigências sociais e culturais.

Trata-se de uma ação oficial que tem por base a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em que os três primeiros anos desse nível da Educação Básica passa a ser concebido como o ciclo pedagógico destinado à alfabetização. É no âmbito da preocupação com a garantia de “melhores condições de alfabetização e letramento para todas as crianças” (BRASIL, 2001) que o governo propõe a formação continuada de professores alfabetizadores tendo nas obras literárias uma fonte relevante para esta formação. Entretanto, a preocupação com a presença da literatura na escola, particularmente no momento da alfabetização não é nova.

Para autores como Ribeiro (2003), a década de 1930 expressa um momento emblemático no trato com as questões educacionais, após uma década de intenso movimento em torno das reivindicações por uma escola pública renovada. Trata-se, dentre outros, das reformas estaduais escolanovistas realizadas em vários Estados na década de 1920 que culminaria no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil<sup>2</sup>, em 1932.

Segundo Fernandes (2007), criado em 1930, o então Ministério da Educação e Saúde, sob a administração de Francisco Campos, deu andamento às reformas educacionais, cada vez mais demandadas pelos renovadores educacionais e pelos trabalhadores, à medida que estes deslocavam-se da agricultura para a fábrica, particularmente nas regiões que tinham na industrialização o foco desenvolvimentista, como São Paulo e Rio de Janeiro, o que exigia certo domínio da leitura e da escrita, além dos imigrantes que também demandavam o ensino escolar.

---

<sup>1</sup> A palavra *Programa* quando aparecer traçada em Itálico se refere especificamente ao PNAIC na construção deste texto.

<sup>2</sup> O documento está disponível na íntegra em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)

Frente às novas exigências produtivas e às demandas da população pela escola, a educação primária passou a ser obrigatória, o ensino técnico expandiu-se e algumas universidades ampliaram seus cursos de graduação. Desde então, tem se constituído um desafio a consolidação de uma escola pública que de fato promova a aquisição da escrita e da leitura. A alfabetização tem se manifestado como um dos maiores desafios para a pesquisa educacional e para as políticas educacionais. Não por acaso, várias pesquisas, programas e ações têm sido implementados com o objetivo de erradicar o analfabetismo.

No contexto de reconstrução de nações fustigadas pela II Guerra e de reconfiguração geopolítica mundial, a luta contra o analfabetismo foi incorporada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que declarou, em 1972, o livro como instrumento fundamental para o aperfeiçoamento humano, “[...] concebendo a leitura como um direito do homem, a ser garantido pelo Estado” (FERNANDES, 2007, p. 24). Sob esta recomendação, no Brasil, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), vinculada ao governo federal, passou a coordenar um amplo programa de aquisição e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas, o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL) (ZILBERMAN, 1995)<sup>3</sup>.

Em 1984, a FAE assumiu o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL)<sup>4</sup>, tornando-se responsável pela seleção, compra e distribuição de livros literários para crianças e jovens que frequentassem o ensino público. Quanto aos programas voltados às práticas leitoras, se destacam o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e o Programa Pró-Leitura, criados em 1992. O primeiro com o objetivo de estruturar uma rede de programas para consolidar práticas leitoras e divulgar a demanda das condições de acesso à leitura e escrita e o segundo com o objetivo de oferecer formação continuada, teoria e prática, para professores e mediadores de leitura.

Em 1997, foi criado o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)<sup>5</sup> sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cujo objetivo principal é apoiar o cidadão no exercício da reflexão, da criatividade e da crítica, por meio da distribuição

---

<sup>3</sup> Também na iniciativa privada foi criado, em 1968, no Rio de Janeiro, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), uma instituição não-governamental e sem fins lucrativos, de iniciativa privada e filiada ao International Board on Books for Young People (IBBY) – órgão consultivo da UNESCO. O público alvo da FNLIJ eram crianças, jovens, professores e bibliotecários que tivessem interesse pela leitura. Os objetivos da Fundação eram promover a leitura de textos literários; divulgar o livro infantil e juvenil; investir na formação de professores e bibliotecários; realizar seminários, cursos e oficinas; e prestar assessoria junto a instituições tanto privadas quanto públicas. Em 1980, a FNLIJ deu início ao projeto Ciranda de Livros, que chegou a distribuir trinta mil coleções e sessenta títulos de literatura infantil desde a sua criação até 1984, segundo Yunes (1995).

<sup>4</sup> O PNSL funcionou até o ano de 1996 quando foi substituído pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

<sup>5</sup> O Programa foi criado pela portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997, do Ministério da Educação.

de acervos de obras de literatura e de pesquisa, dentre outros, de modo a garantir o acesso à informação e à cultura, além do incentivo à formação do leitor. Esse programa vem, desde então, distribuindo livros para as escolas e para a comunidade. O programa viabiliza a diversidade das fontes de informação das escolas públicas brasileiras e propõe contribuir para o aprimoramento da consciência crítica dos alunos, professores e comunidade em geral.

No ano de 2003, foi sancionada a Lei do Livro, proposta pelo então senador José Sarney, que instituiu a Política Nacional do Livro com a finalidade de responder a questões referentes ao livro, como difusão e leitura, editoração, distribuição e comercialização de obras literárias no Brasil (ROSA; ODDONE, 2006), que só foi oficializado em 2006. No documento, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) foi apresentado como uma ação liderada pelo governo federal com o objetivo principal de melhorar a realidade da leitura no Brasil<sup>6</sup>.

As diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil (e, em particular, à biblioteca e à formação de mediadores), apresentadas no PNLL, consideram o papel de destaque que cabe aos bibliotecários no desenvolvimento social, da cidadania e nas transformações necessárias da sociedade para a construção de um projeto de nação com uma organização social mais justa. As diretrizes têm por base a necessidade de formar uma sociedade leitora, condição essencial para se promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, conforme indicado no site do FNDE<sup>7</sup>.

É parte de uma das ações do programa “Toda Criança na Escola”<sup>8</sup> e está apoiado pelas políticas públicas de leitura gerenciadas pelo Ministério da Educação (MEC). Para Fernandes (2007, p. 62-63) a regulamentação do PNBE, “leva em consideração o artigo 208 da Constituição Federal, que preconiza o direito do educando ao material de apoio didático, e às determinações de universalização e de melhoria do Ensino Fundamental, provenientes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação”. É executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Nesse âmbito são definidos os critérios de

---

<sup>6</sup> O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) foi instituído por meio da Portaria Interministerial Nº 1.442, de 10 de agosto de 2006, pelos ministros da Cultura e da Educação. E, em 1º de setembro de 2011, foi instituído por meio do decreto Nº 7.559, firmado pela presidenta Dilma Rousseff.

<sup>7</sup> Ver [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br).

<sup>8</sup> O Programa “Toda Criança na Escola”, datado de setembro de 1997, responde ao compromisso e à determinação do governo de garantir, em conjunto com estados e municípios e com a indispensável cooperação das organizações da sociedade civil, que todas as crianças em idade escolar tenham assegurados o acesso e a permanência na escola. Esta iniciativa articula-se com um conjunto de ações educacionais e de promoção da cidadania implementadas pelos governos federal, estaduais e municipais (<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000686.pdf>).

avaliação e atendimento do Programa, a partir dos quais são elaborados os editais de seleção aos quais concorrem as editoras. Os recursos orçamentários são previstos no Plano Plurianual (PPA); o programa conta ainda com o apoio das escolas públicas, prefeituras e secretarias estaduais e municipais de educação, mas as ações são executadas de forma centralizada (BRASIL, 2009)<sup>9</sup>.

De acordo com Paula e Fernandes (2014), a partir do PNBE/2001, o Programa passou a investir no projeto “Literatura em Minha Casa”. Até então as obras eram distribuídas para as escolas, a partir de 2001, passaram a ser distribuídas diretamente aos alunos, mudando-se o enfoque, que passou a atingir toda a família e não apenas o aluno matriculado, ampliando, assim, de forma considerável, o acesso à literatura.

Em 2005, a Secretaria de Educação Básica (SEB) voltou a investir em acervos para o atendimento aos alunos apenas nas escolas, com a finalidade de ampliar os acervos das bibliotecas escolares. Foram adquiridas coleções compostas por obras de diferentes gêneros e tipos de textos, de forma a atender, dentre outras, demandas das escolas pela temática da diversidade. A cada ano os acervos do PNBE visam determinadas turmas e as escolas que atendem a essas turmas recebem os livros para composição das bibliotecas, o que não impede que as demais turmas tenham acesso a eles nos momentos de leitura, já que ficam disponibilizados a todo o público destas bibliotecas.

Em 2010, o programa passou por novas mudanças. Desta vez o atendimento se deu sob quatro diferentes ações: obras para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ainda com a distribuição de periódicos. Nesse período algumas pesquisas foram desenvolvidas no sentido de mensurar a efetividade do Programa, contando, também, com auditorias do Tribunal de Contas da União (TCU). O que se verificou foi que o FNDE obteve sucesso na distribuição dos acervos às escolas, pois os livros distribuídos eram de boa qualidade e possibilitavam o acesso aos alunos das redes públicas a esse material. Entretanto, foram identificados alguns problemas como a falta de interação com outros programas federais; pouca articulação dos níveis federal, estadual e

---

<sup>9</sup> O edital contém as regras para a inscrição e avaliação das coleções de literatura, bem como informações referentes às aquisições e prazos para a apresentação das obras pelas editoras. Esse edital é publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado também via Internet. A avaliação e a seleção das obras são realizadas por um colegiado, instituído anualmente, por portaria ministerial, com representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do PROLER, de intelectuais e de técnicos e especialistas na área de leitura, literatura e educação do MEC e das universidades. Depois da avaliação e seleção das coleções e acervos, tem início o processo de negociação do FNDE com as editoras. O FNDE firma então o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros.

municipal na política de educação para a utilização dos livros paradidáticos; condições operacionais reduzidas de algumas escolas para lidar com os livros dos acervos; falta de mão de obra capacitada por parte dos professores e a falta de divulgação do programa. Foi constatado também que o programa não tinha atividades bem estruturadas para monitoramento e avaliação própria.

Na Decisão n.º 660/2002 – Plenário (TC 012.854/2001-6), o TCU recomendou à Secretaria de Educação Básica (SEB) e ao FNDE que se fizesse um acompanhamento, bem como uma avaliação sistemática das ações e resultados obtidos pelo PNBE; que se efetivassem as ações de divulgação desse programa e capacitação de professores e bibliotecários, com maior participação das secretarias de educação; que se criasse um grupo de coordenação para interação com outros programas do MEC; e que houvesse a incorporação ao PNBE da preocupação com o princípio da equidade. Contudo, a falta de infraestrutura nas escolas permanecia, o que dificultava a utilização dos acervos, bem como a ausência de uma pessoa responsável pela biblioteca, que cuidasse da guarda e conservação dos acervos distribuídos pelo PNBE, mas também que pudesse mediar as leituras para maior utilização das obras. A capacitação de professores para a utilização dos acervos também teve pouco apoio dos órgãos públicos das três esferas do governo.

Para minimizar o problema, o relatório do TCU destacou as ações preconizadas no Plano Nacional do Livro, Leitura e Bibliotecas (Fome de Livro), do Ministério da Cultura, criado em 2004, visando implantar bibliotecas públicas, nas escolas que não tinham. Também foi destacada a importância de divulgar o PNBE junto aos técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação e trabalhar na execução de ações que promovessem a conscientização dos alunos sobre como guardar e conservar os livros. Para Maciel (2008, p. 18-19),

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

Compreende-se a importância do Programa Biblioteca na Escola, mas seria necessário compreender seus limites, particularmente quanto à sua integração aos demais programas com ações destinadas às escolas. O alerta se dava especialmente quanto à formação dos professores e à disponibilidade das obras à formação de seus alunos. Paula e Fernandes (2014) afirmam a necessidade das obras literárias no processo do letramento com foco na formação para o exercício da cidadania, o que viria a ser contemplado no PNAIC.



Paiva e Berenblum (2009) constatarem que os investimentos feitos pelo Programa Biblioteca na Escola ficaram limitados à aquisição e distribuição de obras de literatura sem prever quaisquer projetos de formação continuada de professores com o foco na leitura literária. A disponibilização de textos literários e de obras de referência na cultura escolar não eram, segundo as autoras, suficientes para transformar as práticas pedagógicas, autoritárias, nas escolas.

A partir dos resultados obtidos no Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2009 e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) do mesmo ano, constatou-se que, apesar dos avanços obtidos, os índices de pessoas capazes de ler e escrever de maneira plena no Brasil ainda eram baixos. Mesmo com a escolarização obrigatória para todas as crianças e adolescentes e com os objetivos de desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendizes no que concerne ao ensino de língua ao longo do Ensino Fundamental expostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, indica-se uma grande dificuldade para se formar leitores no Brasil.

De acordo com Paula e Fernandes (2014, p. 599):

A grande questão apontada pelas avaliações do Programa até agora tem sido o fato de este apenas distribuir livros, não se preocupando com a qualificação de mediadores de leitura – como professores e bibliotecários. Os livros – de qualidade, sem dúvida – têm sido um primeiro passo para a formação do leitor no Brasil. Sem a articulação da distribuição destes com a qualificação de profissionais, esse problema tem menos chances de ser resolvido.

O que as autoras apontam como deficiência do Programa Biblioteca na Escola é justamente o que as auditorias e pesquisas realizadas a partir dele indicam. O Programa não contempla a formação continuada de professores ou cursos para utilização dos acervos, de forma a capacitá-los para trabalhar com os livros de maneira competente como verdadeiros mediadores de leitura. Outro problema apontado é a falta de acompanhamento por parte do governo nas escolas, a fim de verificar as condições dessas escolas e suas bibliotecas, para que os livros não fiquem distantes dos alunos. “É claro que a distribuição de livros é importante, pois não se formam leitores sem eles. No entanto, um livro enquanto objeto material, pouco significa para um leitor se este não fizer daquele um objeto simbólico” (PAULA, FERNANDES, 2014, p. 600).

Para auxiliar os professores quanto aos acervos, durante todo o período de distribuição dos livros e a partir também das avaliações que foram aferindo a efetividade do referido programa, em diferentes momentos, o MEC foi produzindo e encaminhando às escolas

materiais voltados para o uso desses acervos. Em 1998, foi o Guia do Livronauta; em 1999, o Guia se chamou História e Histórias; em 2008, foi lançado o Catálogo Literatura na Infância: imagens e palavras; e, em 2014, o Guia PNBE na escola: literatura fora da caixa. Também durante esse período foram encaminhadas às escolas outras publicações voltadas para a formação de leitores, como a Revista Leituras, o kit “Por uma Política de Formação de Leitores” e o volume 20 da “Coleção Explorando o Ensino”, referente à “Literatura Infantil”.

O último ano de distribuição de livros pelo PNBE ocorreu em 2014, até o momento desta escrita. Este guia, intitulado “PNBE na escola: literatura fora da caixa”, foi dividido em três volumes: Guia 1 para professores da Educação Infantil, Guia 2 para os professores do Ensino Fundamental e o Guia 3, destinado aos professores da Educação de Jovens e Adultos. Já na apresentação desse material o MEC admite que apenas a distribuição dos acervos literários não garantiria a apropriação dos bens culturais representados por esse material. Reconhece a necessidade da ação do professor como mediador da leitura, motivo pelo qual os guias são elaborados e encaminhados às escolas.

Na introdução desses guias se define que:

Mediar a leitura significa intervir para aproximar o leitor da obra e, nesse sentido, o trabalho do professor assume uma dimensão maior, uma vez que extrapola os limites do texto escrito, promovendo o resgate e a ampliação das experiências de vida dos alunos e do professor mediador (BRASIL, 2014b, p, 7).

Cada uma das obras de orientação lançadas pelo Programa Biblioteca na Escola tem como objetivo claro a orientação dos professores quanto ao modo de se trabalhar com os acervos encaminhados. Contudo, a cada avaliação desenvolvida e por algumas pesquisas realizadas ao longo desses anos, a cobrança quanto à infraestrutura e à qualificação dos professores para lidar com esse material persiste. É também nesta perspectiva, de atender e orientar os professores que, em 2013, implanta-se o PNAIC, antes do lançamento do último guia de orientação do PNBE que ocorreu, como já dito, em 2014. Pode-se afirmar que o PNAIC expressa uma resposta à necessidade de oferecer formação continuada para os professores alfabetizadores em sentido amplo e, também, quanto aos livros literários que chegam às escolas. É, nesse sentido, que o *Programa* tem ações destinadas aos acervos do PNBE e às Obras Complementares do PNLD.

É claro q, até pela dimensão e pelo que o próprio *Programa* apregoa, não é a literatura ou os acervos do PNBE seu foco principal. Não se propõe, portanto, uma formação para se trabalhar com tais acervos, longe disso. O PNAIC envolve, conforme será discutido neste

trabalho, ações direcionadas à alfabetização dos alunos das redes públicas de ensino até os 8 anos de idade. Contudo, o fato de ter dentro seus eixos, um referente aos materiais didáticos, no qual o PNBE aparece como integrante, de contar com acervos específicos de literatura, bem como orientações para o trabalho com a literatura, o PNAIC apresenta-se como uma fonte de pesquisa relevante para se estudar as proposições oficiais que envolvem a presença da literatura na escola nos dias de hoje. Para tanto, a realização deste trabalho busca responder à seguinte questão: qual a concepção de literatura presente nos *Cadernos de Formação* do PNAIC?

Além do estudo documental, realizou-se o que seria a revisão bibliográfica do trabalho por meio de consulta a livros, artigos, teses e dissertações. Logo no início do estudo reconheceu-se a importância da produção acadêmica sobre a presença da literatura no âmbito do PNAIC, considerando as seguintes questões: como as pesquisas que têm por objeto o PNAIC e tratam direta ou indiretamente a literatura percebem o trabalho com as obras literárias a partir deste *Programa*? Como os trabalhos se posicionam em relação à literatura no âmbito do PNAIC?

As questões propostas sintetizam-se no objetivo principal do trabalho: identificar como os documentos do PNAIC têm orientado o trabalho com a literatura nas escolas da rede pública de ensino nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e refletir sobre essas orientações por meio do estudo de teses e dissertações que tratam da temática. Em relação ao estudo documental, foram propostos os seguintes objetivos específicos: identificar as ocorrências do termo literatura nos *Cadernos de Formação* do PNAIC e identificar referências do campo da literatura nas sugestões de leitura e referências dos textos destes *Cadernos*. Quanto ao estudo da produção acadêmica, buscou-se levantar as teses e dissertações produzidas a partir de 2013 que abordam a temática pesquisada (literatura no âmbito do PNAIC) e apreender a concepção de literatura presente nestas pesquisas, envolvendo suas referências teóricas e posicionamento em relação às orientações para o trabalho com a literatura na escola. Por meio do diálogo entre as duas fontes de pesquisa, os documentos relativos ao PNAIC e os trabalhos acadêmicos, à luz do estudo teórico que embasa este trabalho é que foi possível compreender a literatura em sua relação intrínseca com a formação humana e a função social da escola para esta formação.

Este trabalho contou, portanto, com estudo bibliográfico e documental (SEVERINO, 2007). Foram utilizados livros, teses e dissertações, bem como a própria legislação relativa ao PNAIC e os *Cadernos de Formação* oferecidos aos professores alfabetizadores.

O trabalho de pesquisa deverá **dar-se** conta dos elementos necessários para o **desenvolvimento** do raciocínio demonstrativo, recorrendo assim a um volume de fontes suficiente para cumprir esta tarefa, seja ela relacionada com o levantamento de dados empíricos, com ideias presentes nos textos ou com intuições e raciocínios do próprio pesquisador. No caso da pesquisa bibliográfica, além do critério de tempo disponível, da natureza e objetivos do próprio trabalho, do estágio científico do pesquisador, deve-se adotar um critério formal, cruzando duas perspectivas: partir sempre do mais geral para o mais particular e do mais recente para o mais antigo, ressaltando-se, obviamente, o caso dos documentos clássicos.

Denomina-se *heurística* a ciência, técnica e arte de localização e levantamento de documentos. É constituída de uma análise de uma série de procedimentos para a busca metódica e sistemática dos documentos que possam interessar ao tema que se pesquisa (SEVERINO, 2007, p. 122-123, grifos no original).

Apesar de o trabalho tratar da literatura destinada às crianças, especificamente de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, a presente dissertação não pretende tratar da adjetivação do termo “literatura infantil”. Este só deverá aparecer caso o autor citado ou comentado use esse termo. Trata-se de uma questão polêmica no campo da Literatura, contudo, assume-se neste trabalho que a obra literária não tem em si, obrigatoriamente, a marcação de infantil e/ou juvenil. Esta classificação ocorre muito mais em relação ao mercado editorial e aos seus nichos de interesse. Andruetto (2012) afirma que a adjetivação “infantil” tende a tratar o livro numa perspectiva utilitária e funcional.

[...] à literatura para adultos ficam reservados os temas e as formas que são considerados de seu pertencimento, e a literatura infantil/juvenil é, com demasiada frequência, relacionada ao funcional e ao utilitário, convertendo o infantil/juvenil e o funcional em dois aspectos de um mesmo fenômeno (ANDRUETTO, 2012, p.61).

Para a exposição, este trabalho organiza-se em três capítulos: no primeiro apresenta-se o estudo sobre a literatura no âmbito das diretrizes oficiais; no segundo expõe-se a produção acadêmica em que a literatura no âmbito do PNAIC é a temática principal e, no terceiro, demonstra-se a literatura como direito humano e os impasses e desafios para a efetivação deste direito na escola.

## CAPÍTULO 1

### LITERATURA NO PNAIC: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO EDUCATIVO NA ESCOLA

Discute-se, neste capítulo, como a literatura é concebida no âmbito do PNAIC em relação ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, denominado ciclo de alfabetização. Descreve-se o *Programa* para, então, apresentar a concepção de literatura e os possíveis nexos com o sentido de formação. Para tanto, em um primeiro momento, indica-se a legislação que normatiza o PNAIC e, a seguir, analisam-se seus *Cadernos de Formação*, do ano de 2013, em que a área de concentração em destaque é a Língua Portuguesa. À medida que a literatura é tratada tradicionalmente no âmbito dessa área de conhecimento, estes *Cadernos* são os mais férteis para se apreender como as obras literárias são tratadas no documento, no momento da alfabetização.

Além dos *Cadernos de Formação*, central na análise empreendida neste capítulo, o PNAIC compõe-se, ainda, de material voltado para os jogos e as obras literárias. Em relação aos jogos, destacam-se os que envolvem a aquisição da escrita por meio de dominós, caça-palavras, jogos de memória, dentre outros. Quanto às obras literárias, tendem a ser compreendidas como “pano de fundo” para subsidiar o trabalho pedagógico. Há um tensionamento entre a preocupação com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança, com base no sentido da literatura como fruição estética e com uma perspectiva de instrumentalização dos textos literários.

#### 1.1 - PNAIC: descrição geral

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi concebido e elaborado por uma equipe pedagógica coordenada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), tendo como origem uma experiência considerada bem sucedida em Sobral, Ceará, denominada Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementada em 2002. Este *Programa* foi, posteriormente, implantado em todo o Ceará, em 2007, pelo então governador Cid Gomes que, na condição de prefeito, havia implantado o programa em Sobral. O objetivo do PAIC era eliminar o analfabetismo escolar, mediante a constatação prévia de

que os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental não conseguiam produzir pequenos textos, sendo atribuída tal dificuldade à insuficiência de conhecimentos sobre alfabetização na formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores.

Ao se tornar um programa nacional, intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o PNAIC configurou-se como uma política educacional de investimento na qualidade do Ensino Fundamental, a ser alcançada com base na formação continuada dos professores alfabetizadores. O PNAIC é articulado a outros programas oficiais como o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA)<sup>10</sup> e o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO)<sup>11</sup>.

Além da formação dos alfabetizadores, o PNAIC trabalha também com a formação dos professores formadores (Orientadores de Estudo), pois ambos são considerados fundamentais para o atendimento às exigências do processo da formação e da alfabetização: garantir o direito do aluno a aprender a escrever e a ler nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O PNAIC reporta-se à meta apresentada no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação,<sup>12</sup> “Art. 2º, inciso II: alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferidos os resultados por exames periódicos específicos” (BRASIL, 2007).

Quanto aos recursos, conta com recursos técnicos e financeiros do município, do estado e da união, apoios estes legitimados pela medida provisória nº 586, convertida em Lei nº 12.801, em 24 de abril de 2013. O apoio se configura em suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores das escolas e no reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações do PNAIC (BRASIL, 2013). O apoio financeiro ancora-se, ainda, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a organização do apoio financeiro referente a todos os programas de formação e pesquisa, inclusive em todos os níveis de ensino da rede pública.

---

<sup>10</sup> Curso ofertado em 2001 cujo objetivo era oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países, principalmente Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, destinado especialmente a professores que ensinavam a ler e escrever na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

<sup>11</sup> Criado em 2010, visava à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, com vínculos aos organismos multilaterais que investem na capacitação docente visando à melhoria da educação no Ensino Fundamental.

<sup>12</sup> Legalizado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Nesse contexto, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>13</sup> concede aos participantes do *Programa* bolsas de estudos e bolsas de pesquisa, por intermédio da Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define quais profissionais da educação têm direito à concessão de bolsas, com base no levantamento do censo escolar, bem como os valores dessas bolsas. Já a Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, em seu Art. 6º, define quais são os agentes da *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores* ligados ao PNAIC:

- I- Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC);
- II- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);
- III- instituições de ensino superior (IES);
- IV- secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. (BRASIL, 2013).

Esta resolução define ainda as funções relativas a estes agentes: a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), juntamente com as Instituições de Ensino Superior (IES), tem a função de decidir sobre os conteúdos destinados à formação dos professores, articulando parcerias para a formação do orientador para que, posteriormente, ele possa orientar a formação dos alfabetizadores; às IES cabe a função de realizar a gestão da formação, ministrar a formação dos orientadores de estudo, além de relatar para a SEB/MEC, por meio do SisPacto<sup>14</sup>, informações sobre o processo de formação como a avaliação, a presença e a atualização de informações pessoais dos sujeitos envolvidos; as Secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, dividem a tarefa de gerenciar e monitorar a implantação do PNAIC, definir o coordenador e os orientadores locais das ações do *Programa*, além de garantir a participação dos professores alfabetizadores sem prejuízos da carga horária em sala de aula, bem como custear, se necessário, hospedagens, alimentação e deslocamento, nos períodos de formação.

---

<sup>13</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterado pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Este fundo é referência para os 26 estados, os 5.565 municípios e do Distrito Federal quanto aos programas de Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (<https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>).

<sup>14</sup> O SisPacto é o sistema de acompanhamento do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, oferecido no portal do SIMEC. Inicialmente seu acesso havia sido disponibilizado apenas para os dirigentes de educação, com registros ativos no módulo do Plano de Ações Articuladas (PAR), além dos coordenadores locais. A partir do ano de 2013, os professores alfabetizadores e orientadores de estudos passaram a ter acesso à utilização da plataforma para registro das ações desenvolvidas nas salas de aula.

O PNAIC organiza-se em quatro eixos apresentados no documento *Pacto-Livreto*<sup>15</sup>. O primeiro é o eixo da formação continuada, presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. Como o PNAIC tem uma base no Programa Pró-Letramento, a metodologia utilizada se aproxima daquela usada também neste programa e ter participado dele é, inclusive, pré-requisito para ser um orientador de estudos. O segundo eixo refere-se aos materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, livros didáticos e respectivos manuais do professor. Nesse item são incluídos tanto os materiais disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) quanto aqueles ofertados pelo Programa Biblioteca na Escola (PNBE). Além destas obras, são encaminhados às escolas livros literários específicos do PNAIC, caracterizados como tal e em número diferenciado, com a recomendação de que permaneçam nas salas de aula para uso diário, diferente daqueles do PNBE, destinados às bibliotecas das escolas.

O terceiro eixo diz respeito às avaliações sistemáticas, organizado por três tipificações de avaliação: a primeira faz referência à avaliação processual, realizada pelo alfabetizador com o aluno, a segunda articula a avaliação ao sistema informatizado da Prova Brasil, aplicada no início e no final do 2º ano, o que possibilita, de acordo com o documento, que os professores e os gestores analisem “de forma agregada essas informações e adotem eventuais ajustes” (BRASIL, 2012a, p. 13) e, a terceira, refere-se à aplicação de uma avaliação externa universal, estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aos alunos concluintes do 3º ano, “visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes programar medidas e políticas corretivas” (BRASIL, 2012a, p. 13). O quarto eixo dispõe sobre gestão, controle social e mobilização, cujas funções sintetizam-se no monitoramento da aplicação das ações do PNAIC. Trata-se de uma rede interconectada, envolvendo o Comitê Gestor Nacional, vinculado ao MEC, a Coordenação de cada Estado e de cada Município.

O PNAIC estabelece um período de três anos para que ocorra a alfabetização, período correspondente ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Foi elaborado um conjunto de “direitos de aprendizagem”, organizados em unidades sistematizadas nos *Cadernos de Formação*, descritos abaixo. Esses direitos se referem aos conhecimentos que a criança

<sup>15</sup> Pacto-Livreto é um caderno com orientações gerais acerca do PNAIC, contém uma breve apresentação do programa, seus aspectos gerais, alguns esclarecimentos acerca da alfabetização, informações sobre o curso de formação proposto pelo programa e seus quatro eixos. De forma breve aborda os materiais pedagógicos disponibilizados pelo MEC às escolas e aos quais o PNAIC faz referência, informações também sobre os diferentes tipos de avaliações, bem como a respeito da gestão, controle social e mobilização social. Ao final desse livreto são apresentados ainda cronogramas de trabalho para o ano de 2013, tanto para os coordenadores estaduais e municipais quanto para os orientadores de estudos e professores alfabetizadores (<https://pt.slideshare.net/blogdatiaiolanda/pacto-livreto-70844141>).



precisa aprender a cada ano, tendo sido organizados por autores que atuam como docentes nas universidades parceiras do PNAIC, além de professores alfabetizadores que relatam experiências de práticas de alfabetização e outros autores que fazem contribuições teóricas a respeito de cada tema.

Os “direitos de aprendizagem” de Língua Portuguesa são organizados em seis eixos: oralidade, leitura, produção de textos escritos que se divide em: escrita gráfica e a estrutura do texto e relações sociais da escrita; e, por fim, a análise linguística que também se divide em dois eixos: análise linguística discursiva, textual e normativa; e análise linguística da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Cada um desses eixos apresenta, por sua vez, um conjunto de direitos de aprendizagem que devem ser consolidados:

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

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

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

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

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

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

São estabelecidos objetivos para cada um desses eixos, conforme apresentados abaixo:

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

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

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

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

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

Eixo VI: produzir e compreender textos orais e escritos sobre valores e comportamentos sociais (BRASIL, 2012b).

Os direitos de aprendizagem são encontrados em todo o material de formação do PNAIC, sendo considerados nucleares para o ensino. O que se almeja é o cumprimento da meta 5, do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>16</sup>, de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. As avaliações, já previstas na legislação do *Programa*, partem dos direitos de aprendizagem que aparecem nos *Cadernos de Formação*, registrados em tabelas que indicam o nível exigido a cada ano, referente a cada direito (Anexo 1).

O material do PNAIC compõe-se de um conjunto de *Cadernos*: o *Caderno de Apresentação*, os *Cadernos* específicos de Avaliação e de Inclusão, os *Cadernos de Formação*, além de um *Caderno* específico para os professores orientadores de estudo. Em relação ao *Caderno de Apresentação*, como indicado pelo próprio título, destina-se a apresentar o *Programa* e seus quatro eixos de atuação. Ressalta-se que o documento tem como “foco discutir de forma aprofundada a formação continuada dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo” (BRASIL, 2012a, p. 5), já anunciando que a primeira parte é referente ao ciclo de alfabetização, com sugestões e reflexões sobre sua organização. No restante do *Caderno* são discutidos aspectos relativos ao projeto de formação continuada, dividido em dois grandes blocos.

No primeiro bloco, aparecem as orientações para a organização do ciclo de alfabetização, destacando como subtemas a organização de equipes de trabalho, a formação continuada dos professores, a organização de espaços, materiais e tempos na escola, a enturmação, a avaliação e à progressão continuada. Nessas orientações, fica definido que o currículo para o Ensino Fundamental, não apenas para o ciclo de alfabetização, deve contemplar a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas, tendo como tarefa básica ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento. No segundo bloco, discute-se a formação do professor alfabetizador, frisando a sua responsabilidade social, a organização geral dos cursos de formação do PNAIC, a formação dos orientadores de estudo, a formação dos professores alfabetizadores, o funcionamento dos cursos e os critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores.

Os princípios que orientam a formação proposta no PNAIC são sistematizados nos *Cadernos de Formação*, elaborados por 31 profissionais, 29 deles vinculados às Universidades parceiras do PNAIC, atuantes em grupos de pesquisa com temáticas relacionadas à linguagem. Privilegia-se a perspectiva interdisciplinar em relação às disciplinas

---

<sup>16</sup> Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

e, nesse sentido, mesmo nos *Cadernos de Língua Portuguesa*, são indicadas ações que contemplam todas as demais áreas do conhecimento. Os *Cadernos de Formação* são materiais organizados com a finalidade de orientar os alfabetizadores sobre a importância da organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, sobressaindo questões relacionadas à inclusão, tendo por base a promoção de um ensino problematizador, reflexivo e lúdico.

Para cada ano do ciclo de alfabetização, foram elaborados 8 *Cadernos de Formação* com temáticas distintas mas que se complementam no período dos três anos, conforme o quadro 3, a seguir:

**Quadro 3** – Temáticas identificadas nos *Cadernos de Formação* referentes ao ano de 2013

| Unidade <sup>17</sup> | Temática                                                                    | Ano    | Título                                                                                                                 |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unidade 1             | Currículo                                                                   | 1º ano | Currículo na alfabetização: concepções e princípios                                                                    |
|                       |                                                                             | 2º ano | Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem              |
|                       |                                                                             | 3º ano | Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado                                                                     |
| Unidade 2             | Planejamento                                                                | 1º ano | Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa                                                      |
|                       |                                                                             | 2º ano | A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento                       |
|                       |                                                                             | 3º ano | Planejamento e organização da rotina na alfabetização                                                                  |
| Unidade 3             | Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética                               | 1º ano | A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética                                                                        |
|                       |                                                                             | 2º ano | A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização                           |
|                       |                                                                             | 3º ano | O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos                                                  |
| Unidade 4             | Ludicidade                                                                  | 1º ano | Ludicidade na sala de aula                                                                                             |
|                       |                                                                             | 2º ano | Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias                                                                |
|                       |                                                                             | 3º ano | Vamos brincar de reinventar histórias                                                                                  |
| Unidade 5             | Gêneros Textuais                                                            | 1º ano | Os diferentes textos em salas de alfabetização                                                                         |
|                       |                                                                             | 2º ano | O trabalho com gêneros textuais na sala de aula                                                                        |
|                       |                                                                             | 3º ano | O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas         |
| Unidade 6             | Alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento (interdisciplinaridade) | 1º ano | Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento, projetos didáticos e sequências didáticas     |
|                       |                                                                             | 2º ano | Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento                                           |
|                       |                                                                             | 3º ano | Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares |
| Unidade 7             | Direitos de Aprendizagem e                                                  | 1º ano | Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais                                                        |

<sup>17</sup> Cada unidade é composta por três cadernos correspondentes ao 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Fundamental.

|           |                  |        |                                                                                                                                                                         |
|-----------|------------------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unidade 8 | diversidade      | 2º ano | A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização                                                                               |
|           |                  | 3º ano | A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades                                                                                                     |
|           | Trabalho Docente | 1º ano | Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem                                                                                                           |
|           |                  | 2º ano | Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças |
|           |                  | 3º ano | Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização                                                     |

Fonte: A autora (2019).

Todos os *Cadernos* seguem a mesma estrutura<sup>18</sup>, compondo-se das seguintes seções:

1. “Iniciando a conversa” em que é apresentada a temática da unidade e os objetivos a serem alcançados;
2. “Aprofundando o tema” em que são apresentados textos a respeito de determinado tema, sendo que de um ano para o outro indica-se um aprofundamento desses temas;
3. “Compartilhando”, na qual são apresentadas algumas experiências tratadas como modelos para os professores, envolvendo depoimentos e planejamentos de projetos e sequências didáticas;
4. “Aprendendo mais” em que são sugeridas leituras e também atividades para os estudos em grupo. As sugestões referentes aos encontros de grupo são sempre divididas em “momentos”, dois ou três, nos quais sempre aparece a “leitura de deleite” de obras literárias, com assuntos/questões afins à temática do próprio *Caderno*.

Além dos *Cadernos de Formação*, há ainda, dentre os materiais disponibilizados pelo PNAIC, o *Caderno* voltado para a avaliação. Intitulado “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões”, esse *Caderno* apresenta atividades avaliativas que podem ser realizadas com os alunos para verificar o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem. Tanto as sugestões de atividades avaliativas quanto o perfil da turma<sup>19</sup> foram elaborados por universidades e organizados a partir de dados do PISA e do SAEB - Prova Brasil (BRASIL, 2012).

O PNAIC ressalta que cada criança chega à escola com bagagens distintas quanto à familiaridade com a escrita e com os textos literários de modo que as aulas precisam ser planejadas atendendo a essas diferenças.

Há crianças que recebem informações qualificadas sobre a escrita desde muito novas, enquanto outras não têm tal tipo de oportunidade. Por exemplo, há, em certos ambientes familiares, brincadeiras que introduzem as crianças no mundo da escrita, como, por exemplo, leitura de textos literários infantis. As crianças, nessas situações, além de se familiarizarem com o universo da literatura e desenvolverem

<sup>18</sup> Ver Anexo 2.

<sup>19</sup> Ver no Anexo 3 a sugestão de instrumento de acompanhamento de turma criado para elaborar o perfil da turma, disponível nos *Cadernos de Formação* do PNAIC.

estratégias de compreensão de textos, também entram em contato com o título, podendo começar a identificar como são iniciadas as palavras, os nomes dos personagens. O fato de folhearem tais livros promove a familiarização com as letras, além de, muitas vezes, receberem explicitamente informações sobre os nomes das letras (BRASIL, 2012i, p. 12).

É tecida, ainda neste contexto, uma crítica ao modelo seriado de educação, por ter como parâmetro uma lógica excludente ao tratar como iguais os diferentes, o que justifica a razão pela qual o PNAIC opta pelo ciclo de alfabetização, de modo a respeitar as diferenças, o tempo de aprendizado de cada um e principalmente o direito de todos à aprendizagem. Nesse sentido assegura que “é preciso realmente apreender o que a criança vem demonstrando em termos de aprendizagem e sinalizar para o que ela precisa dar conta em um ano seguinte” (BRASIL, 2012j, p. 8).

É essencial a compreensão da avaliação, claramente fundamentada nos direitos de aprendizagem. O *Programa* não defende a reprovação e nem a aprovação automática. “Tanto a reprovação, quanto a progressão sem aprendizagem são prejudiciais e destroem a autoestima das crianças, além de retardar o seu acesso a diferentes práticas culturais em que a escrita faz-se presente” (BRASIL, 2012, p. 7). Preconiza a progressão escolar relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização, por meio de um processo avaliativo processual, participativo, formativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica, garantindo que os direitos de aprendizagens, previstos para cada ano do ciclo, sejam contemplados (BRASIL, 2012q).

Entende-se que “o ensino precisa ser diversificado, reflexivo e prazeroso por meio de situações organizadas didática e pedagogicamente orientadas por processos permanentes de avaliação e planejamento que atendam às diferentes necessidades das crianças” (BRASIL, 2012r, p. 5).

## **1.2 - Literatura, alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**

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

- 1- O Sistema de Escrita é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
- 2- O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação

social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam, como protagonistas de suas próprias histórias;  
 3- Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;  
 4- A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012i, p. 27).

A partir dos princípios que norteiam o PNAIC, identificam-se as referências à alfabetização e ao letramento e à necessidade de a criança ter acesso, o mais cedo possível, aos textos literários. Os *Cadernos* não deixam dúvidas quanto ao tipo de alfabetização pretendido para a efetivação dos direitos de aprendizagem, que seriam alcançados adotando-se o enfoque do letramento em oposição aos métodos tradicionais, sintéticos e analíticos, envolvendo o uso de cartilhas e a aquisição do código linguístico. É enfatizado que os textos presentes nas cartilhas seriam falsos, mecânicos, instrumentos restritos aos treinos de leitura e das junções de sílabas, privando as crianças do contato com textos reais.

Em relação aos chamados “métodos tradicionais de alfabetização”, o PNAIC afirma que “todos se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação” (BRASIL, 2012c, p. 8), partindo do pressuposto de que todos os alunos desconheciam totalmente a escrita e que a aprendizagem do código se daria desvinculado dos usos sociais da leitura e da escrita. Afirma que “o acesso aos textos limitava-se, muitas vezes, à prática de contar histórias, realizada pela professora, como forma de tornar o texto escrito mais simples e consequentemente mais ‘fácil’ de ser compreendido” (BRASIL, 2012c, p. 8).

No contraponto a esses métodos, propõe-se a perspectiva do letramento para a alfabetização, considerando seu caráter social em que a escola e o currículo são concebidos como espaços de crítica, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas. No âmbito do processo de alfabetização, o letramento é considerado um conceito complexo, com múltiplos significados, envolvendo um “conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais” (BRASIL, 2012e, p. 7). Cita-se Magda Soares para afirmar que se trata de “alfabetizar letrando, isto é, ensinar o SEA<sup>20</sup>, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita” (BRASIL, 2012e, p. 7, grifos no original).

[...] 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

<sup>20</sup> SEA: Sistema de Escrita Alfabética.

práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2003, p. 47).

Para Soares (2003), o letramento não é um tipo de alfabetização que dispense o aprendizado da mecânica da escrita; pelo contrário, o letramento associa a alfabetização de maneira que a criança aprenda não apenas o código, mas a leitura das diversas expressões presentes em seu cotidiano.

Nesse sentido é que ganha centralidade o currículo em uma abordagem multicultural, valorizando a visão de mundo de cada estudante, seja cultural, linguística, étnica, de gênero, dentre outras. A partir deste entendimento, o sistema alfabético não é mais concebido como um código a ser adquirido, mas como um sistema notacional, com propriedades específicas, que precisam ser aprendidas e reconstruídas pelo aprendiz. O objetivo é que a criança vá além da identificação dos caracteres linguísticos, abrangendo também a compreensão das regras que os regem<sup>21</sup>.

A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética envolve, desse modo, não apenas o código, mas suas regras e contextos de realização. Trata-se de uma concepção de aprendizagem, designada sociointeracionista, em que o aluno é considerado o agente principal do conhecimento, a partir de suas próprias interpretações, advindas de suas interações com os instrumentos e com as pessoas de seu ambiente cotidiano, tendo como referência os estudos e pesquisas da psicogênese da língua escrita elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky<sup>22</sup>.

No âmbito do sociointeracionismo, as atividades previstas no PNAIC embasam-se na construção do conhecimento pelo aluno, tendo em vista a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. Afirmar-se que tal perspectiva permite o ensino reflexivo, centrado na problematização, na progressão, na valorização dos saberes e experiências dos alunos, tendo por base projetos de ensino e sequências didáticas. Afirmar-se a construção do conhecimento de forma “livre e espontânea”, a partir da interação com os objetos ofertados e, ainda, na interação com os pares e com o professor.

---

<sup>21</sup> O sistema notacional é explicado da seguinte forma: “Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de ‘caracteres’ ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de ‘regras’ ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram” (BRASIL, 2012e, p. 11).

<sup>22</sup> O sistema de notação alfabética segue as seguintes etapas: “[...] inicialmente apresentariam uma escrita pré-silábica, em que não há correspondência grafofônica, depois passariam pela escrita silábica, em que já há essa correspondência, mas no nível da sílaba (uma letra representaria um sílaba) e não do fonema para posteriormente poderem chegar à escrita alfabética, na qual percebem a relação fonema-grafema, ainda que apresentem trocas de letras na notação de alguns sons, já que essa fase não pode ser confundida com domínio da norma ortográfica sendo, esta última, uma tarefa de aprendizagem posterior” (BRASIL, 2012c, p. 16).

Cabe ao professor alfabetizador o planejamento das atividades, sobretudo em sua forma lúdica, por meio de atividades como os jogos, por exemplo. O lúdico deve partir de instrumentos que possibilitem ao alfabetizador realizar suas ações de forma que confira prazer, entusiasmo e motivação ao aluno, oportunidade de aprender brincando, de forma livre, porém planejada, possibilitando situações de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Além dos jogos pedagógicos são indicados, para esta interação entre o conteúdo e o lúdico, os acervos de literatura.

Entretanto, há que se observar com mais cuidado em que medida as sugestões acerca das leituras indicadas no próprio documento corroboram a concepção de letramento acima exposta. A escuta de histórias, por exemplo, é valorizada no processo de ensino da leitura o que é pertinente ao exposto; no entanto, o que é sugerido nos modelos restringe-se à formação do hábito de leitura numa perspectiva de externalidade ao próprio sentido da literatura, tendendo a uma indiferença quanto às provocações, reflexões e transformações que a literatura possa desencadear na criança.

É possível constatar em algumas passagens dos *Cadernos de Formação* a intenção de se trabalhar as obras literárias, segundo o que preconiza Soares (2003), especialmente no que se refere à autonomia dos alunos e à liberdade em conhecer e manusear as obras literárias.

Grande parte das obras complementares e do acervo do PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar) precisa ser acessada de forma autônoma pelos alunos, mesmo que esses ainda não saibam ler. O fato de manusear os livros que possuem qualidade gráfica e textual já os impulsiona a construir interesses pelo objeto de leitura. Fora isso, é possível selecionar obras adequadas a cada nível em que os alunos se encontrem. É imprescindível levá-los a ter curiosidade e contato individual com o texto escrito (BRASIL, 2012, p. 24).

Nesse sentido, o contato com o livro literário é tão ou mais importante para a criança que não lê quanto para aquela que já consegue ler sozinha, pois vai instigá-la a conhecer e a se interessar por suas histórias, bem como estimular a sua imaginação, pois ainda que a criança não tenha conhecimento do código, o próprio livro a leva para esse universo de modo lúdico. Para tanto, há uma percepção de que

[...] uma escolarização adequada da literatura requer a consideração de que os objetivos de leitura e de estudo de um texto literário são específicos desse tipo de texto e, por isso, deve privilegiar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero textual, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras do autor e do narrador, a interpretação de analogias e metáforas, a identificação de recursos estilísticos e poéticos, enfim, o ‘estudo’ daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário* (BRASIL, 2012v, p. 18, grifos no original).



Compreende-se que, ao conversar sobre o texto literário, a criança aprende tanto sobre o conteúdo desse texto quanto sobre as estratégias de leitura para sua inserção em práticas sociais em que a leitura é requerida. São elencadas situações, por exemplo, de leitura partilhada e leitura protocolada<sup>23</sup>, estimulando as crianças à emissão de opinião e de incentivo para as possibilidades de exploração dos sentidos do texto lido. Nota-se nesse tipo de atividade que não há cobranças quanto ao que se lê. A interação entre o professor, os alunos e a história contada dá espaço e estimula o imaginário das crianças a partir das reflexões acerca do tema proposto.

Um exemplo desse tipo de atividade diz respeito ao ensino de História e a questão do “tempo”, temática central da área. Para os anos iniciais, “a brincadeira de contar histórias por meio da literatura infantil pode ser uma aliada na construção das noções de tempo [...] a criança tem a capacidade de envolver-se com os personagens e entrar em um palco onde faz viver o conto de fadas” (BRASIL, 2012, p. 23). É nesse sentido que a criança usa a imaginação para ver o mundo de maneira diferente em que a literatura possibilita o questionamento a respeito de situações cotidianas, sob diferentes pontos de vista e possibilidades.

Desse modo, “é preciso entender que o referencial do outro vai dialogar com o meu e que a história não vai ser uma via de mão única — uma propriedade deste ou daquele eu somente —, com um único começo, com um meio e com um final únicos” (BRASIL, 2012, p. 23). A literatura é pensada nesse contexto como uma possibilidade para que se crie na criança uma percepção histórica, trazendo até ela outros tempos, lugares e culturas.

Contudo, exceto em pequenos momentos como o relatado acima, na maioria das atividades em que a literatura é mencionada identifica-se uma visão instrumental, não sendo possível identificar, no conjunto dos *Cadernos de Formação*, momentos específicos de reflexão acerca da literatura na perspectiva da “escolarização adequada” (SOARES, 2006). Um exemplo claro quanto à maneira de como a literatura é apropriada no *Programa* se dá quanto ao uso do texto literário em função de conteúdos gramaticais, como os poemas para os quais se pensam atividades de procurar palavras de determinados grupos fonéticos, por exemplo.

---

<sup>23</sup> É uma prática de ler em camadas que estimula, o professor lê uma parte da estória e faz várias perguntas aos alunos para que eles façam previsões sobre o que vai acontecer. Para fazer isso o aluno tem que ter entendido o que foi lido e fazer projeções a respeito do que pode vir a acontecer. À medida que se avança no texto, mais informações devem ser lembradas e levadas em consideração, o aluno deve, então, fazer previsões e checar a compatibilidade dessas previsões com o que já é sabido do texto.

Nessa perspectiva de ensino da Língua Portuguesa acredita-se que esteja interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as crianças se apropriam da escrita alfabética. Afirma-se que pelo acesso aos diversos gêneros textuais, a criança se aproxime do universo da escrita e, nesse sentido, tendo maior familiaridade com a Língua escrita, aprenda a ler e a escrever. Contudo, nesse caso, os textos literários ocupam o lugar dos *pseudotextos*<sup>24</sup> ou, ainda, à literatura cabe a função de alfabetizar ou que sirva como pano de fundo para outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, cabe lembrar que em relação às sugestões de planejamento de projetos e sequências didáticas em que se propõe a integração das diferentes áreas, recorrente nos *Cadernos de Formação*, a literatura aparece apenas como um dos gêneros utilizados em favor do trabalho pedagógico, como meio para aquisição de outros conhecimentos. Exemplo disso pode ser percebido quando são apresentadas duas listas de livros, uma com as Obras Complementares do PNLD e outra com livros disponibilizados pelo PNBE, para se trabalhar semelhanças sonoras e/ou gráficas das palavras, o que indica claramente a sugestão de uso da literatura como ferramenta pedagógica.

Tais indicativos se efetivam, por exemplo, no depoimento de uma professora ao falar da escolha do livro “O guarda-chuva do guarda” para explorar o jogo de palavras, com o objetivo de trabalhar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Após a leitura a professora relata: “em seguida, pedi que as crianças circulassem as palavras que rimavam no poema. Logo após, incentivei os alunos a pensarem que, mudando uma letra na palavra, muda toda a palavra” (BRASIL, 2012u, p. 17). Com esse depoimento se percebe o uso da obra literária para induzir a atividades mecânicas de circular e mudar palavras após a leitura.

Diante deste e de outros exemplos que aparecem nos *Cadernos de Formação* que foram analisados, percebe-se que existe uma incoerência com relação à concepção de alfabetização e de letramento com as atividades propostas a partir da literatura em sala de aula. Não se trata de condenar a relação entre a obra lida e os conhecimentos presentes em cada obra com aquilo que se quer ensinar, mesmo porque uma das forças características da literatura é justamente a sua relação com os muitos saberes, “todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2007, p. 17). A crítica é ao fato de a literatura estar na maioria das vezes por traz dos conteúdos. Há um excesso de uso da literatura com essa função, o que tende a afastá-la das características próprias do campo literário, à medida que ela perde sua liberdade de ser, sua dimensão criativa e reflexiva.

---

<sup>24</sup> Conforme será discutido no capítulo 3 deste trabalho, *pseudotextos*, de acordo com Magda Soares, diz respeito a textos construídos para treino de leitura.

Este aspecto é evidenciado nos depoimentos de professores, citados na seção “compartilhando” em que a literatura aparece como uma das atividades permanentes e essenciais para o processo de alfabetização, mas fica circunscrita a momentos determinados e subordinada às proposições didáticas e pedagógicas.

A ênfase, em todos os *Cadernos de Formação* está na leitura e na escrita, de modo que a literatura é concebida como mero instrumento de aproximação da criança à escrita. A crítica que se tem a partir desta constatação diz respeito ao fato de que a literatura esvazia-se de seu sentido de universalidade, desconhecendo-se como direito essencial, segundo Antônio Candido (2011). Minimizam-se as possibilidades que a literatura apresenta para além dos processos de leitura e de escrita.

Não se trata de questionar o objetivo do *Programa* no sentido de atender à alfabetização e ao letramento. Trata-se de problematizar as orientações que o *Programa* oferece aos alfabetizadores sobre como trabalhar a literatura com os alunos e suas implicações para a própria literatura já que o simples contato com os livros literários e sua distribuição não garantem que o trabalho se efetive como ensino de literatura. No primeiro dos *Cadernos de Formação*, por exemplo, chama-se a atenção que em relação à temática do currículo (Unidade 1 do ano 1) a única vez em que a literatura aparece é nas referências, quando cita o livro “A Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização”, de Lucia Lins Browne Rego, de 1988, contudo sem ter feito referência à autora ou ao seu livro no texto em si.

O uso recorrente de obras consideradas fáceis nos anos iniciais, compostas por textos mais curtos, linguagem mais próxima ao senso comum, construções sintáticas menos complexas, dentre outras, é uma das maneiras de se instrumentalizar a literatura quanto à progressão das habilidades de leitura. Andruetto (2012) alerta sobre o perigo de se ter na literatura infantil uma intenção mercadológica utilitarista no sentido de se construir textos mais simples, secundarizando a sua qualidade literária para se atender a determinada área do conhecimento ou tema predeterminado. Para a autora, se a ideia é formar leitores, o caminho a ser percorrido deve ser justamente o oposto e acreditar que a literatura não deve se comprometer com os conteúdos didáticos, não deve ser “produzida para” e tampouco utilizada com esse objetivo.

A adoção de obras “mais simples” na fase inicial da alfabetização faz sentido, mas é necessário considerar que a literatura não segue padrões tão lineares. Assim, a recomendação que se segue necessita ser observada com cuidado.

Por exemplo, podem ser realizadas situações didáticas para desenvolver nas crianças a capacidade de elaborar inferências, utilizando, para isso, textos de determinado gênero, com determinado tipo de vocabulário e de complexidade sintática; a criança pode consolidar tal capacidade naquele mesmo ano. No entanto, no outro ano de escolaridade, podem ser realizadas outras situações didáticas em que se busca desenvolver a capacidade de elaborar inferências mais complexas, na leitura de textos mais longos, com vocabulário mais rebuscado, com estruturas sintáticas mais complexas. Desse modo, naquele ano, tal capacidade vai ser aprofundada e consolidada. Concebe-se, portanto, que há aprendizagens que podem ser aprofundadas e consolidadas durante toda a vida das pessoas (BRASIL, 2012c, p. 31-32).

Em certos momentos do documento a literatura é apontada como um gênero que pode ser considerado como prioritário, dentre aqueles com os quais as crianças devem ser convidadas a ter contato em todos os anos de escolaridade, conforme se observa na citação abaixo:

Em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes (BRASIL, 2012c, p. 32).

Entretanto, tal prioridade tende a ser minimizada, ao se analisar os modelos de projetos e de sequências didáticas, fortemente presentes no documento, nos quais se pode constatar o uso funcional da literatura nas sugestões de atividades indicadas aos professores: modelos de atividades expostos em que predominam fichas de leitura; escolha de textos literários orientada pelo critério de habilidades que o aluno deve desenvolver; uso da literatura como pretexto para o ensino da gramática, especialmente análise sintática do texto. Esse é o tipo de abordagem que afasta a obra de sua dimensão literária e, conseqüentemente, a criança da literatura.

Ainda que os textos trabalhados não sejam “*pseudotextos*” (SOARES, 2006), isto é, que não tenham sido elaborados com a finalidade de se trabalhar a gramática ou a ortografia, não há muita diferença com relação ao trabalho que se desenvolve a partir deles em sala de aula ao explorar as palavras que aparecem de forma fechada e sistemática. Segundo Zilberman (1985), o trabalho com a literatura não deve se limitar a esse tipo de abordagem, mas ter em vista as múltiplas interpretações advindas das percepções individuais acerca desse universo tão singular que é o da literatura.

Os gêneros textuais, frequentemente citados nos *Cadernos*, sendo, inclusive o tema da unidade cinco, compreendem também os literários<sup>25</sup>. São relacionados aos modos de se encaminhar os conteúdos de maneira interdisciplinar, na perspectiva do letramento. O trabalho com os gêneros textuais<sup>26</sup> na escola tem por base a perspectiva sociointeracionista, conforme acima exposto, de modo que os eixos centrais da língua materna, referentes à compreensão e produção de textos, devem se associar aos aspectos linguísticos, sociais e culturais, em interação com o interlocutor. “Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares” (BRASIL, 2012, p. 7).

Assim, o gênero é tomado pelo PNAIC como instrumento utilizado pelo sujeito para agir linguisticamente e, por essa razão, está presente em todos os *Cadernos* como ponto de partida das discussões ou atividades. Os gêneros textuais são entendidos como mediadores das atividades de intervenção verbal das pessoas na sociedade. Pois,

Por meio dos gêneros, a ação discursiva é, ao menos parcialmente, prefigurada para cumprir os objetivos definidos para certas atividades. As experiências prévias de interações permitem aos participantes da situação de comunicação específica chegar a um grupo de gêneros que possivelmente podem ser utilizados nas situações de interação (BRASIL, 2012, p. 8).

Para o PNAIC, ao trabalhar com os gêneros textuais, a apropriação dos usos da língua é facilitada, entendendo-se por usos a capacidade de linguagem mediante a ação, o discurso e o linguístico-discursivo. Contudo, dos 11 grupos de gêneros, agrupados nos *Cadernos de Formação*, apenas o primeiro é identificado como literário: “1) Textos literários ficcionais - São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos” (BRASIL, 2012w, p. 8).

De acordo com o que fica estabelecido acerca destes gêneros em todos os *Cadernos de Formação*, durante todas as etapas de escolaridade, devem ser desenvolvidos estudos sistemáticos dos gêneros pertencentes aos 11 grupos, seguindo o que estabelecem os direitos de aprendizagem, a literatura, a leitura acadêmica/escolar e a midiática devem ser priorizadas nos anos iniciais de escolarização. Contudo, o que se observa, ao analisar a divisão proposta, é

<sup>25</sup> Os gêneros textuais são citados no documento divididos em 11 grupos (Anexo 4), dentre os quais os textos literários ficcionais, relativos a textos como: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.

<sup>26</sup> Cabe fazer uma distinção entre gêneros textuais e tipos textuais, indicada no documento: “Referimo-nos a tipos textuais para tratarmos de sequências teoricamente definidas pela natureza linguística da sua composição: narração, exposição, argumentação, descrição, injunção. Não são textos com funções sociais definidas” já os gêneros textuais se referem aos “instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e, conseqüentemente, relativamente estáveis” (BRASIL, 2012o, p. 7).

que, agrupá-los dessa maneira, é mais uma forma de limitá-los, afinal a literatura é tão ampla e ilimitada que não poderia ficar presa às características que descrevem determinado grupo de textos enquadrados em um gênero apenas, como aparece na descrição dos 11 grupos apresentados nos *Cadernos de Formação*.

Em relação a este aspecto, por exemplo, são citados textos como “travalinguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios” (BRASIL, 2012w, p. 8) em que, apesar de serem também textos literários, por terem como característica a oralidade e se tornarem “patrimônio das comunidades”, são classificados como outro gênero, a saber “2) Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas”. Há textos, portanto, que poderiam ser definidos em mais de um desses grupos e textos que pertencem ao campo da literatura, mas que não aparecem no item que se diz referente aos textos literários que, por sua vez, tratam apenas dos literários ficcionais, deixando de fora muitos dos textos literários indicados para o trabalho em sala de aula. Outros tantos textos são deixados de fora de tal divisão e sequer aparecem.

Nos *Cadernos* são feitas, ainda, indicações quanto ao processo de escolha dos textos a partir de inúmeras perguntas que o professor deve considerar ao escolher os textos para as aulas, dentre as quais, “qual seria um bom texto para desenvolver determinada habilidade de leitura que meus alunos ainda não dominam bem?” (BRASIL, 2012l, p. 11). De acordo com o PNAIC, tais perguntas ajudam o professor a pensar a aula, logo, são determinantes para o seu trabalho. Contudo, numa perspectiva da literatura como direito para a formação humana, descolada dos limites e regras, são justamente estas ações preocupantes, pois visam um “para que”, limitam-na, criam barreiras à imaginação, seja no sentido de se extrapolar o entendimento do texto lido ou de se levar à criação de novos sentidos a partir dele. Tais perguntas tornam-se instrumentalizantes e não atendem ao proposto pela literatura, pois o texto literário deve ser pensado segundo suas particularidades, considerando-se a sua fertilidade quanto às possibilidades de interpretação, bem como a sua relação com a imaginação.

A literatura é citada no PNAIC, especialmente quanto às recomendações ao uso dos livros encaminhados para a escola, oriundos do PNBE e no planejamento das aulas em que as obras são sugeridas aos professores. É o que se constata, por exemplo, nas citações que se seguem:

- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; [...]

- compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula; (BRASIL, 2012d, p. 5).

Uma das possibilidades de atividade permanente<sup>27</sup>, apontadas no texto sobre planejamento de ensino, é “a hora da leitura, em que a professora lê textos literários para as crianças” (BRASIL, 2012t, p. 2). Identificam-se os limites dados à leitura literária na rotina que é planejada para as aulas, em que se observam sempre os mesmos horários para a leitura de deleite, com uma mesma abordagem, sem o espaço e o tempo necessários para a efetiva fruição literária e desdobramentos que possam advir desses momentos, conforme se depreende do quadro 4.

**Quadro 4** – Rotina sugerida aos professores alfabetizadores no *Caderno de Formação* do PNAIC

| segunda-feira                                                               | terça-feira                                                              | quarta-feira                                                                | quinta-feira                                                             | sexta-feira                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Leitura para deleite.<br>Chamada.<br>Retomada da tarefa do dia anterior.    | Leitura para deleite.<br>Chamada.<br>Retomada da tarefa do dia anterior. | Leitura para deleite.<br>Chamada.<br>Retomada da tarefa do dia anterior.    | Leitura para deleite.<br>Chamada.<br>Retomada da tarefa do dia anterior. | Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares.        |
| Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares.        | Hora da Arte (situações de apreciação, reflexão e produção).             | Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares.        | Hora da Arte (situações de apreciação, reflexão e produção).             | Hora da biblioteca.                                                         |
| Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática). | Projeto didático contemplando diferentes componentes curriculares.       | Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática). | Projeto didático contemplando diferentes componentes curriculares.       | Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática). |

Fonte: *Caderno de Formação* do PNAIC, Ano 3, Unidade 2, p. 22.

Em relação à rotina, destaca-se, ainda, o horário da biblioteca que é um momento de proximidade com a literatura, mas restrito a um único dia da semana, dentro de uma rotina fixa. A ida à biblioteca e a proximidade com a literatura não se configuram como um problema, antes disso é uma experiência importante e necessária. Contudo, ter esta ação dentro de uma rotina fechada estabelece limites aos quais a literatura não se atém. Conforme salienta Zilberman (1985), a literatura não conhece limites, de forma que suas linhas de ação

<sup>27</sup> A atividade permanente refere-se à atividade que se repete durante um determinado período de tempo. Conforme apontado no *Caderno* da Unidade 2, Ano 2 (BRASIL, 2012l, p. 25):

“**Atividade permanente** (todas as crianças)

(leitura deleite utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois; pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – continuidade no dia seguinte). Os livros do PNBE e do PNLD Obras Complementares podem ser usados”.

não podem ser fechadas num roteiro ou mesmo na rotina do cotidiano escolar. A literatura pressupõe liberdade, lida com o imaginário e por esta razão extrapola o planejado e alcança possibilidades diversas àsquelas estabelecidas.

Os *Cadernos de Formação* indicam ainda que a atividade de leitura pode ser incentivada pelo professor por meio da construção de espaços na sala de aula destinados exclusivamente para o manuseio e leitura de obras literárias.

Nesse espaço devem estar presentes, livros de literatura infantil e outros suportes de escrita, como jornais, gibis, histórias em quadrinhos etc. Assim, enquanto o professor estiver trabalhando com os alunos que ainda estão com dificuldade na leitura e escrita, aqueles que estão em níveis de escrita mais avançados poderão ser incentivados a realizar a leitura como ato de fruição. Com isso não queremos dizer que não tenhamos preocupação com o ensino das estratégias de leitura (BRASIL, 2012y, p. 23).

É preciso considerar também, neste contexto, que, para muitas crianças, a escola pode ser o único meio de acesso aos livros, de modo que o conhecimento e acesso ao acervo da biblioteca escolar são primordiais. Vieira e Fernandes (2010, p. 109), em relação a este ponto, destacam que “é importante que o professor familiarize a garotada com o acervo, para que todos conheçam a materialidade dos livros, vejam suas capas, sintam seu cheiro, vejam as ilustrações, etc.”, concordando com o afirmado por Soares (2006) quanto a uma “escolarização adequada” em relação à literatura. Trata-se de desenvolver no aluno autonomia quanto à compreensão do acervo disponível, identificando distinções e afinidades entre os textos de modo a se familiarizar com as obras e identificar seus interesses e possibilidades formativas.

Uma importante observação a ser feita, ainda com relação ao material didático, é que os *Cadernos de Formação* fazem uma avaliação quanto aos livros didáticos, constatando a sua relevância para a alfabetização:

Os livros didáticos atuais – que contam com a apresentação de textos com qualidade e adequados ao público infantil, bem como com atividades de reflexão sobre a escrita alfabética, muitas vezes pautadas em brincadeiras – também têm se mostrado instrumentos relevantes para compor o acervo de materiais utilizados na alfabetização (BRASIL, 2012m, p. 21).

Contudo, apesar de tal avaliação ser pertinente quanto ao uso do livro didático, do modo como se apresenta hoje, para o ensino da escrita, do ponto de vista da literatura tal avaliação não se confirma. Os textos literários transferidos para os livros didáticos perdem determinadas características presentes na obra original. De fato esses livros apresentam textos



de qualidade, contudo, para a literatura, também são importantes a ilustração, o espaçamento, o tipo de letra, o manuseio do livro literário propriamente. Assim, ao transferir os textos literários para o livro didático estes ficam confinados às regras e à estética tão diversa daquela da qual se origina. Apresentado dessa forma o texto, segundo Zilberman (1985), perde a sua legitimidade.

Um exemplo relatado nos *Cadernos de Formação*, por um dos depoimentos de uma professora ilustra bem como se dá esse processo.

Inicialmente a escolha dos livros era para alcançar os seguintes objetivos: aproximar os alunos de textos literários (poemas), identificar as características do gênero poema, refletir sobre os valores sonoros das palavras e suas relações com a pauta escrita, explorar alguns recursos linguísticos do gênero poema rimado, produzir textos semelhantes, promover momentos de socialização das produções textuais por meio de apresentações e material impresso (BRASIL, 2012y, p. 28).

A obra literária do modo como foi apropriada pela professora passa por uma estratificação que a faz perder-se do que seria sua principal característica, levar à reflexão de modo amplo, às possibilidades de associações que poderiam ser feitas pelos alunos. Em sentido contrário, propõe-se que os alunos passem a procurar valores sonoros e rimas no texto. O texto deixa de ser interessante no momento em que ele é limitado aos afazeres puramente escolares.

A contação de histórias é indicada nos *Cadernos de Formação*, para além das situações relativas aos alunos que ainda não leem sozinhos ou para a dinamização ou diversificação da aula, nas situações de adaptação para atender às crianças que não têm oralidade ou com impedimento motor e precisam de um escriba ou alguma ferramenta de tecnologia assistiva para participar das atividades em sala de aula. Nesse caso, especificamente, a literatura aparece ligada à explicação acerca do papel de mediador do professor:

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. Assim, ressaltamos a importância dos textos literários, que ao longo da história da humanidade vem encantando gerações (BRASIL, 2012f, p. 17).

Além da questão explícita acerca da inclusão, abordada pelo PNAIC, na qual o trecho acima aparece nos *Cadernos*, é destacado ainda que há um reconhecimento quanto à importância da literatura ao longo dos anos, mas se restringe a dizer que isso se dá pelo seu

encantamento, desconsiderando aspectos importantes do universo literário como a própria humanização.

O livro “Na venda de Vera” é outro exemplo citado em um dos *Cadernos*, a partir do qual é feita a pergunta: “O que era vendido na venda de Vera?”, feita em função da atividade, desenvolvida na sequência, de construção de uma “lista dos locais mais comuns dos bairros em que moram para complementá-la. Ao lado dos nomes desses locais, os alunos teriam também de descrever o que se faz em cada um destes” (BRASIL, 2012g, p. 25). Nesse tipo de atividade, a leitura assume uma função simples de portadora do texto que será analisado, ainda que um esforço seja feito no sentido de aproximar o texto do cotidiano das crianças, as atividades acabam por limitar o interesse quanto ao texto, o que pode fazer com que a literatura se torne enfadonha e cansativa, se todas as vezes que ela for abordada forem feitas relações com conteúdos programáticos, a exemplo deste.

De acordo com o PNAIC, “O trabalho com a literatura também pode se tornar uma boa oportunidade de abordar de forma lúdica a apropriação do Sistema de Escrita” (BRASIL, 2012o, p. 12). Nesse contexto, os livros literários são citados como importante instrumento para despertar a ludicidade no aprendizado da língua materna, atribuindo à literatura uma função e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade de fazer com que as aulas de Língua Portuguesa sejam mais prazerosas. Contudo, o risco que se corre é que, desse modo, a literatura deixe de ter essa característica, após ser instrumentalizada para o ensino.

Quanto a esse aspecto, o da ludicidade, a perspectiva apresentada pelos *Cadernos de Formação* é de que “o jogo é a atividade principal da criança, através do qual esta aprende os papéis do adulto e suas relações com o mundo” (BRASIL, 2012v, p. 7), pelo domínio das regras que ensina a controlar seu próprio comportamento de modo a subordiná-lo a um propósito definido. Nesse sentido, o PNAIC destaca “a literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares”. A literatura pode ser um elo entre ludicidade e aprendizagem curricular. Desta forma, a literatura é compreendida da seguinte maneira:

Neste caderno, defendemos que a educação literária (COLOMER, 2007), ou seja, 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 preservar o espaço e o tempo da brincadeira na sala de aula e simultaneamente apresentar os conteúdos curriculares (BRASIL, 2012v, p. 16).

Há um entendimento no sentido de ser a literatura responsável por desenvolver uma capacidade interpretativa que enriquece a socialização do sujeito de forma lúdica, pelo prazer

literário, corroborando as ideias de Colomer (2007). É ressaltado ainda que há um “caráter integrador do ensino de literatura, que permite transitar entre os componentes curriculares e a sensibilização estética” (BRASIL, 2012v, p. 17), o que justifica, a forma como se tem abordado a literatura no âmbito do PNAIC no sentido de que apareça nas diferentes áreas do conhecimento para ser utilizada como fonte de informação ou de apropriação de conhecimentos culturalmente referendados, ou ainda para que se explore o texto em si, com atividades técnicas de procurar palavras, por exemplo.

Ainda que o texto literário deva, segundo Rouxel (1996), ser considerado tanto pelo seu caráter artístico quanto por sua disposição histórico-social, é preciso observância no sentido de como se dá esse processo. Mesmo que o ato de ler envolva uma ampla reflexão e se relacione com as demais áreas do conhecimento aliadas ao fenômeno sociocultural, é necessário que haja uma compreensão do que seja de fato literário para que a literatura não se restrinja a um desencadeador temático de algum conteúdo escolar. Ao buscar referência em Magda Soares, o PNAIC tenta justificar a utilização da literatura integrada aos diferentes componentes curriculares ao afirmar, por exemplo, que “o texto literário é um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer (...) mas a literatura também é repleta de informações acerca do mundo que nos cerca e também sobre as relações humanas” (BRASIL, 2012, p. 17). Entretanto, esta afirmativa no conjunto do documento, especialmente em relação aos exemplos que evidenciam formas de se empregar a literatura em sala de aula, restringe-se a uma perspectiva instrumentalizada.

O que o PNAIC defende é a ideia de “aproveitar a densidade e riqueza do acervo literário para agregar conhecimentos e novos olhares sobre o que está sendo estudado” (BRASIL, 2012, p. 17). Esta é, todavia, uma perspectiva perigosa, visto que o uso constante da literatura com a finalidade de se retirar dela informações e conhecimentos de modo prático pode fazer com que seu sentido se perca, tornando-a menos atraente aos alunos, menos livre do ponto de vista de se criar e imaginar possibilidades diversas de interação e transformação social.

É necessário indicar que mesmo nos documentos oficiais que dão base, de modo mais imediato, ao PNAIC, como a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos que se articulam às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução

CNE/CEB nº 4/2010)<sup>28</sup>, a literatura já é tratada em uma dimensão instrumentalizada. No art. 15, § 3º deste documento, por exemplo, no que diz respeito aos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental, a literatura é citada quando propõe que “a história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil” (BRASIL, 2012j, p. 36). Nesse sentido, a literatura é utilizada como um meio de se trabalhar com a história dos povos de matrizes africanas e indígenas, o que é correto. O que se questiona é a redução da literatura a mero meio do ensino de conteúdos.

Em relação a este ponto, constata-se que no art. 30 do referido documento, inciso II, se registra o que deve ser assegurado ao aluno nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Uma das garantias elencadas é o que diz respeito ao “desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia” (BRASIL, 2012j, p. 41). Especificamente no § 2º são feitas considerações acerca da complexidade do processo de alfabetização e a literatura, mais uma vez, é tomada como a primeira a ser explorada no sentido de instigar o interesse para determinado conteúdo. Esta dimensão da literatura como coadjuvante condiz com a proposta do PNAIC expressa nos *Cadernos de Formação*.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (BRASIL, 2012j, p. 41).

Como se observa, na referida Resolução, também a literatura é apontada como uma espécie de facilitadora do ensino, como uma ferramenta pedagógica a ser utilizada pelos professores a fim de proporcionar, conforme o documento, maior mobilidade das crianças em sala de aula. Com as sugestões elencadas, modelos de projetos e sequências didáticas, bem como nos depoimentos e textos expostos nos *Cadernos de Formação* do PNAIC é possível se constatar que a ideia defendida por esse *Programa* é a de se usar a literatura em função de conteúdos já estabelecidos, de forma planejada e direcionada. Não se dá à literatura um espaço de formação, restringindo-se a liberdade de criar e imaginar de modo indiferente às regras e às metodologias sempre bem marcadas em todas as suas indicações.

---

<sup>28</sup> Este documento é citado na íntegra no PNAIC.

O que se percebe é que, apesar de não se fazer inferências ou reflexões sobre a literatura, em todos os exemplos dos relatos de experiência, os livros literários são a base para as demais atividades. Dessa forma que a literatura assume uma função de mediadora em sala de aula, aliada aos componentes curriculares, sem que haja qualquer orientação acerca da literatura propriamente, ainda que este material seja de orientação aos professores alfabetizadores. Seria necessário, no conjunto das atividades de formação, um momento em que se pudesse discutir a literatura como direito, intrinsecamente humanizadora e fazer a defesa do estudo da literatura em seus aspectos estético, lúdico, crítico, capaz de levar o aluno a refletir e tomar parte das questões que o envolvem na sociedade.

Conforme argumentado neste capítulo, no âmbito do PNAIC tende a prevalecer uma concepção instrumental da literatura. Esta é uma questão que necessita ser aprofundada tendo em vista a consecução de um projeto formativo que, na condição de um direito essencial da criança, seja efetivado na escola. É o que se propõe a discutir no próximo capítulo, tendo por fonte a produção acadêmica que trata a literatura no âmbito do PNAIC como temática principal.

## CAPÍTULO 2

### A LITERATURA NO ÂMBITO DO PNAIC: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO EM TESES E DISSERTAÇÕES

Este capítulo objetiva apresentar a discussão sobre a literatura no âmbito do PNAIC, tendo por base a produção acadêmica, teses e dissertações, publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma plataforma de busca vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Esta plataforma integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, apresentando links vinculados aos repositórios das instituições de ensino superior, por meio dos quais é possível acessar os trabalhos completos, bem como informações referentes às instituições, orientadores e autores<sup>29</sup>.

O levantamento dos trabalhos orientou-se pela temática da pesquisa expressa na seguinte problemática: qual concepção de literatura está presente nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras que tratam do PNAIC nos três primeiros anos do Ensino Fundamental? Apresenta-se, inicialmente, a metodologia adotada para o levantamento dos trabalhos e, a seguir, caracteriza-se a produção conforme as instituições e programas em que os trabalhos foram produzidos.

Chama-se a atenção para o posicionamento favorável dos autores dos trabalhos à formação de professores alfabetizadores proposta no PNAIC e, em relação à literatura, para a importância do *Programa* para a difusão de obras literárias aos estudantes e à ampliação das discussões acerca do acervo de livros literários recebidos pelas escolas por intermédio do PNBE e do PNLD Acervo Complementar. Há um consenso quanto à relevância das orientações aos professores alfabetizadores em relação aos livros literários e à presença de tais materiais na escola, particularmente nas salas de aula.

#### 2.1 - Levantamento, leitura e análise das teses e dissertações: questões metodológicas

---

<sup>29</sup> As instituições de ensino e pesquisa cadastradas atuam como provedoras de dados, administrando o depósito e a publicação dos trabalhos completos. Os metadados, disponibilizados para a coleta automática, são sistematizados e agregados pelo IBICT, que fornece os serviços de informação para outras plataformas. As informações sobre a BDTD estão disponíveis no site: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>.

Para o levantamento dos trabalhos foram estabelecidos os seguintes critérios: pesquisas produzidas em programas de pós-graduação, *stricto sensu*, que fizessem referências diretas ao PNAIC em interface explícita ou implícita com a literatura, voltadas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, publicadas a partir de 2014 até 2018<sup>30</sup>. O período escolhido considerou que possíveis referências à literatura no âmbito do PNAIC pudessem estar presentes na produção a partir de 2014 à medida em que no ano de 2013 a Língua Portuguesa foi referência no *Programa* de formação.

Para a identificação e a seleção dos trabalhos foram utilizados os termos de busca: “*literatura and PNAIC*”, “*leitura and PNAIC*”, “*letramento and PNAIC*”, “*alfabetização and PNAIC*” e “*literatura and leitura and PNAIC*”. Os termos de busca se justificaram pelo interesse em encontrar trabalhos que estivessem inseridos no contexto do PNAIC e ao mesmo tempo fizessem referências diretas ou indiretas à literatura, envolvendo os três primeiros anos do Ensino Fundamental. A partir desses critérios, foram identificados 138 trabalhos, organizados em uma planilha (Apêndice 1), segundo os termos de busca, constando o tipo de trabalho (tese/dissertação) e os dados de identificação (título, autor, ano de publicação, instituição).

Em uma primeira leitura, considerando os títulos dos trabalhos, foram excluídos imediatamente 87 deles à medida que não se reportavam à literatura. Tratavam de diferentes temáticas como ensino de matemática, gestão escolar, avaliação e tecnologias na escola, dentre outras, com ênfase às questões relacionadas à formação docente. Em relação aos 51 trabalhos restantes, foram lidos todos os resumos mediante um roteiro (Apêndice 2) com as seguintes questões: tema do trabalho, objetivos, referencial teórico, tipo de pesquisa, resultados e uma questão em aberto de modo a contemplar informações de interesse da pesquisa que não estivessem indicadas nos itens propostos no instrumento. Havendo dúvidas quanto à pertinência do trabalho, o mesmo era mantido para posterior leitura na íntegra. Neste momento, foram excluídos 37 trabalhos, restando um total de 14 trabalhos para leitura na íntegra, sendo 2 teses e 12 dissertações (Apêndice 3).

Entretanto, ao fazer a leitura dos trabalhos na íntegra, constatou-se que cinco deles não atendiam aos critérios estabelecidos: Pinto (2016) apenas menciona o termo literatura; Silva (2016) faz referência à literatura, mas não trata do PNAIC e outros tratam do PNAIC, mas não discutem questões relacionadas à literatura no âmbito do *Programa* (FONTES, 2015;

---

<sup>30</sup> Com a finalidade de atualizar o levantamento foi realizada uma nova consulta à plataforma de busca, em fevereiro de 2019, tendo sido selecionado mais dois trabalhos (CICHOCKI, 2018; e SOUZA, 2018).

LEÓN, 2015; MELLO, 2015). No quadro 1, estão relacionados os trabalhos que compõem a base de dados da pesquisa.

**Quadro 1** - Trabalhos selecionados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que tratam da literatura no âmbito do PNAIC (2014-2018)

| Nº | Trabalhos selecionados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | BRUSTULIN, Aurea Elizabeth da Costa Scheer. <i>Letramento literário a partir do pnaic/2013 - pacto nacional pela alfabetização na idade certa: limites e possibilidades</i> . 2017. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2017.                                                 |
| 2  | CABRAL, Giovanna Rodrigues. <i>Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação</i> . 2015. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.                                                             |
| 3  | CELLA, Sirley Morello. <i>Letramento em diálogo com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma ampliação da experiência com linguagem</i> . 2016. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo Educação, linguagem e Tecnologia) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2016.                                        |
| 4  | COSTA, Patrícia Maria Barbosa Jorge Sparvoli. <i>Era uma vez... Alfabetização Matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância</i> . 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2015.                                                                             |
| 5  | LEME, Josi Carolina da Silva. <i>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: possibilidades e percepções no contexto da formação docente</i> . 2015. 199f. Tese (Mestrado em Educação: Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagens) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2015. |
| 6  | PACHECO, Paula Ferraz. <i>Letramento nos anos iniciais: entre o texto verbal e o não verbal</i> . 2015. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015.                                                                                                                                                |
| 7  | SOARES, Patrícia Cardoso. <i>Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP</i> . 2017. 289f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2017.                                                             |
| 8  | SOUZA, Ingobert Vargas de. <i>Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental</i> . 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015.                                                                                               |
| 9  | WERLANG, Sandra Danieli. <i>Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do ensino Fundamental</i> . 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2015.                                                                                                                       |

FONTE: A autora (2019).

Para a leitura e análise dos trabalhos completos foi elaborada uma planilha (Apêndice 4), contendo os dados de identificação do trabalho, incluindo título, autor(a), instituição/programa onde o trabalho foi produzido, resumo e palavras-chave. Além destes itens, foram elaborados outros mais gerais como tema principal do trabalho, objetivos, autores mais citados, referencial teórico, tipo de pesquisa, concepção de aluno, referência a outros programas relacionados à literatura (PNLL, PNBE, PNBE-Obras Complementares),



referência à biblioteca escolar e ao posicionamento dos autores do trabalho quanto ao PNAIC e à presença da literatura no *Programa*.

Nos demais itens foram contempladas questões voltadas diretamente para a problemática da pesquisa de modo a mapear o tratamento dado à literatura no âmbito do PNAIC. Estas questões envolvem referências ao PNAIC como sua elaboração, objetivos e estrutura e às concepções de alfabetização, leitura e literatura. A última questão, em aberto, permitiu trazer para a análise pontos relevantes ao estudo e não contemplados nos itens anteriores. Em todos os itens existe a opção de claramente identificado, não claramente identificado e outra resposta.

A leitura dos trabalhos orientou-se por Severino (2007) quanto às diretrizes para o estudo dos textos acadêmicos, sobretudo quanto às análises textual e temática. Em um primeiro momento fez-se a leitura mais ampla, por meio da análise textual, de modo a identificar autores, vocabulário e outras questões importantes para a compreensão do trabalho; seguiu-se a análise temática de modo a sistematizar o encadeamento da construção lógica do raciocínio do autor, o tema e o problema da pesquisa, bem como o encadeamento lógico que orienta a construção do texto. Realizou-se, então, a análise interpretativa, contextualizando as discussões e seus pressupostos teóricos. Após estas análises é que se buscou o instrumento da pesquisa para que os itens fossem analisados e, estando claramente identificados ou não claramente, mas passíveis de identificação, fossem preenchidos.

Ao final os dados foram cotejados de modo a apreender a concepção de literatura presente nos trabalhos. A concepção envolve não apenas as referências à literatura propriamente dita, mas as suas implicações para a formação e atuação docente, particularmente quanto ao tensionamento entre uma concepção instrumentalizada do uso da literatura na escola e seu sentido universal, de fruição estética. É o que se discute a seguir.

## **2.2 - Instituições, Programas, temáticas e referenciais teórico-metodológicos: uma visão geral dos trabalhos**

O conjunto de trabalhos selecionados compõe-se de duas teses e sete dissertações, todas oriundas de Universidades localizadas nas regiões Sul e Sudeste, sendo duas dissertações originadas na Universidade de Caxias do Sul e duas da Universidade Federal de São Carlos. Há uma concentração de trabalhos publicados no ano de 2015, seis trabalhos, um trabalho em 2016 e dois em 2017.

De acordo com o levantamento realizado na plataforma Sucupira, disponível no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), no Brasil, até o momento da publicação desta dissertação, são ofertados 6.923 cursos de Pós-Graduação, *stricto sensu*, destes 276 são cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, sendo 183 são ofertados nas regiões Sul e Sudeste do país. Quanto aos Programas de Mestrado e Doutorado em Letras, foram encontrados 197 cursos e destes 39 são provenientes das regiões Sul e Sudeste. O maior número de Programas de Pós-Graduação, *stricto sensu*, nestas regiões, especialmente da área da Educação, condiz com o maior número de trabalhos selecionados para este estudo<sup>31</sup>.

**Quadro 2** – Instituições e Programas dos trabalhos selecionados da BDTD que tratam da literatura no âmbito do PNAIC (2014-2018)

| Instituição                                                 | Área        | Nível         |                  |
|-------------------------------------------------------------|-------------|---------------|------------------|
|                                                             |             | D             | M                |
| Universidade de Caxias do Sul (UCS)                         | Educação    |               | Cella (2016)     |
| Universidade de Caxias do Sul (UCS)                         | Educação    |               | Werlang (2015)   |
| Universidade Federal do Paraná (UFPR)                       | Educação    |               | Souza (2015)     |
| Universidade Federal do Paraná (UFPR)                       | Educação    |               | Brustulin (2017) |
| Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)               | Educação    |               | Souza (2015)     |
| Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) | Educação    |               | Costa (2015)     |
| Universidade Federal de São Carlos (UFScar)                 | Educação    |               | Leme (2015)      |
| Universidade Federal de São Carlos (UFScar)                 | Linguística |               | Pacheco (2015)   |
| Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)      | Educação    | Soares (2017) |                  |
| Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) | Educação    | Cabral (2015) |                  |

Fonte: A autora (2019).

Observa-se que exceto um trabalho (PACHECO, 2015), da área da Linguística, todos os demais são oriundos da área da Educação. O recorte da pesquisa torna compreensível maior prevalência de trabalhos na área da educação, uma vez que se estuda a temática da literatura em programas de formação de professores alfabetizadores. Em relação à dependência administrativa, observa-se que as universidades públicas (UFPR, UFSC, UFScar) produziram quatro trabalhos (BRUSTULIN, 2017; SOUZA, 2015; LEME, 2015; PACHECO, 2015) e as privadas<sup>32</sup> (UCS, PUC-Campinas, PUC-SP, PUC-RJ), cinco trabalhos (CABRAL, 2015; CELLA, 2016; WERLANG, 2015; COSTA, 2015; SOARES, 2017).

Em relação às temáticas de estudo, exceto Souza (2015) que realizou a análise do acervo de livros literários do PNAIC e do PNLD, sobressai a discussão acerca da

<sup>31</sup> Levantamento e sistematização realizada pela autora deste trabalho por meio de consulta ao site da Capes: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAv%20aliacao=41&areaConhecimento=80200001>. Acesso em: 08.05.2019.

<sup>32</sup> Instituições comunitárias e filantrópicas, segundo os sites das próprias instituições.

alfabetização e do letramento com ênfase à análise das práticas pedagógicas quanto à utilização dos livros literários em sala de aula. Identificou-se, entretanto, dois modos de se tratar a temática: em um conjunto de trabalhos, os autores tratam das políticas educacionais de formação de professores e seus impactos na atuação em sala de aula, tendo por base o uso da literatura (CABRAL, 2015; LEME, 2015; SOARES, 2017). Nos demais trabalhos, há uma preocupação direta com os processos de alfabetização e letramento em que a literatura é tratada como recurso pedagógico (CELLA, 2015; COSTA, 2015; WERLANG, 2015; PACHECO, 2015; BRUSTULIN, 2017).

O olhar para a sala de aula e para a atuação docente é claramente explicitado ao se analisar os tipos de pesquisas especificamente identificados em todos os trabalhos. Trata-se de pesquisas qualitativas, envolvendo a revisão bibliográfica voltada ao mapeamento da literatura na escola e às iniciativas oficiais relacionadas à alfabetização e ao livro literário na escola. No geral, estes trabalhos caracterizam-se pela contextualização do PNAIC e relato da pesquisa de campo, em que se buscam orientadores de estudos e alfabetizadores com a finalidade de analisar o fazer pedagógico mediante procedimentos de pesquisa que envolvem entrevistas, grupos focais, relatórios de campo e aplicação de questionários.

Quanto aos trabalhos voltados para a análise do PNAIC no âmbito das políticas educacionais, Leme (2015) desenvolveu um estudo de caso com o objetivo de estudar a percepção docente em relação à formação, incluindo o material de literatura infantil trabalhado com os alunos; Soares (2017) aplicou questionários ao Coordenador Local e aos Orientadores de Estudo do PNAIC, aos Orientadores Pedagógicos e aos Coordenadores Pedagógicos e grupo focal com professores alfabetizadores em formação para analisar os impactos das políticas de educação, PNAIC/PNBE, quanto ao incentivo da leitura literária na escola; Cabral (2018), com a finalidade de discutir a percepção dos professores quanto à política de formação e sua efetivação em sala de aula, aplicou questionários a diferentes grupos de professores alfabetizadores em formação e a professores orientadores e realizou entrevistas coletivas com estes professores.

Em relação aos trabalhos que tratam diretamente de questões pedagógicas, Cella (2016) e Werlang (2015) realizaram pesquisa-ação, propondo atividades em salas de aula com a finalidade de estudar as interações com a leitura mediadas pelo professor; Brustulin (2017) acompanhou a rotina de uma sala de aula com a finalidade de analisar estratégias de ensino acerca do uso do livro literário no âmbito da escrita e da leitura literária; Costa (2015) também acompanhou a rotina de uma sala de aula tendo por objetivo principal analisar a conexão entre os contos de fadas e o aprendizado de matemática; e Pacheco (2015) realizou

um estudo etnográfico com o intuito de observar a utilização dos livros literários em sala de aula. Dentre os trabalhos selecionados, apenas Souza (2015) restringiu-se à pesquisa documental: analisou 55 livros do Acervo Complementar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e dos livros para crianças do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas implicações para a formação de leitores literários crianças<sup>33</sup>.

Em relação ao referencial teórico, claramente identificado em todos os trabalhos, sobressai a estudiosa Magda Soares quanto à discussão sobre alfabetização e letramento, presente em todos os trabalhos, referência principal do próprio PNAIC e também do conjunto dos trabalhos analisados. Marisa Lajolo e Maria Helena Zilberman são recorrentes quanto à discussão sobre literatura e educação numa perspectiva histórica (SOARES, 2017; SOUZA, 2015; WERLANG, 2015; BRUSTULIN, 2017; PACHECO, 2015); Rildo Cosson é referência quanto à discussão sobre o letramento literário (WERLANG, 2015; CELLA, 2016; BRUSTULIN, 2017; SOUZA, 2017; SOARES, 2017) e Nelly Novaes Coelho é a base teórica para as discussões sobre literatura infantil (COSTA, 2015; CELLO, 2016; BRUSTULIN, 2017; SOUZA, 2015; PACHECO, 2015; SOARES, 2017).

Antônio Candido, citado por Soares (2017), Pacheco (2015), Souza (2015) e Werlang (2015), é referenciado quanto à compreensão da literatura para a formação humana. Werlang (2015, p. 34) sintetiza a compreensão do autor, presente nestes trabalhos: “a literatura, de modo geral, amplia e diversifica nossas visões e interpretações sobre o mundo e da vida como um todo, ao assumir como uma de suas funções a representação do real.” Paulo Freire, referência nos trabalhos de Cella (2016), Costa (2015), Soares (2017), Souza (2015), Werlang (2015) e Cabral (2015), além de ser considerado “pioneiro do letramento”, é base teórica para a compreensão de uma “leitura crítica do mundo”.

Soares (2017, p. 31), por exemplo, em sua tese de doutorado, adota o autor para a defesa da “democratização da leitura literária” em uma “visão existencialista e dialética do mundo”. Para Cella (2015), além da referência à “leitura do mundo” em uma compreensão emancipadora e crítica do sujeito, Paulo Freire oferece as bases para os saberes necessários à prática educativa, à busca da “essência da prática”, marcada pela atenção docente “à heterogeneidade cultural escrita, lida, falada” (CELLA, 2016, p. 41). Não é exagero afirmar que o autor, apesar de não ser citado em três trabalhos (BRUSTULIN, 2017; LEME, 2015; PACHECO, 2015), é uma referência fortemente enfatizada tanto para a discussão sobre a prática docente quanto em relação ao compromisso político com a formação da cidadania.

---

<sup>33</sup> Seguiu-se o critério de autodenominação para a identificação dos tipos de pesquisas nos trabalhos analisados.

Há uma aproximação entre Paulo Freire e Antônio Candido quanto à necessidade da literatura para a formação humana. Esta aproximação é claramente explicitada por Soares (2017) que identifica na obra de Freire a centralidade da liberdade e da emancipação, fundantes do ato de ler e, em Candido, a defesa da literatura como um direito humano. Associa a Freire e a Candido, Bourdieu que, segundo a autora, é essencial para reafirmar que o sujeito necessita ser formado “para ter voz e palavra diante do texto”, em sua competência literária, pois trata-se de capital simbólico fundamental<sup>34</sup>. Ainda, chama a atenção, no que a autora denomina “abordagem multidisciplinar”, o embasamento teórico do trabalho nos estudos pós-modernos em que pretende superar “os paradigmas da gramática tradicional e a norma culta da língua, não considerando o aluno como sujeito da aprendizagem [...]” (SOARES, 2017, p. 174).

O referencial teórico pós-moderno foi adotado apenas na tese de Soares (2017), assim como a psicologia histórico-cultural, claramente explicitada em Costa (2015) que busca em L. S. Vigotski referências para discutir a imaginação no âmbito da leitura literária. Entretanto, em relação à presença dos aportes da psicologia, Emilia Ferreiro e Teberosky são mencionadas por autores que fazem referências ao sistema de aquisição da escrita, conforme constatado nas dissertações de Werlang (2015), Cella (2016), Cabral (2015), Brustulin (2017), Soares (2017) e Leme (2015). As discussões sobre políticas educacionais, gestão, formação e atuação docente são embasadas principalmente em Dermeval Saviani e Bernadete Gatti como nos trabalhos de Cabral (2015) e Leme (2015).

Em relação à metodologia de pesquisa, os estudos qualitativos marcam todos os trabalhos, envolvendo a pesquisa bibliográfica, documental e as pesquisas junto aos professores, nas escolas. Nesse sentido, o artigo de Lima e Miotto (2007) “procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica”, publicado pela revista *Katálises* da Universidade Federal de Santa Catarina é a referência para o trabalho de Pacheco (2015) em sua pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental tem como fonte a legislação sobre formação docente e distribuição de livros didáticos, presente em todos os trabalhos.

As pesquisas realizadas nas escolas têm como referência principal André e Lüdke (1980) que tratam da pesquisa qualitativa na obra “*Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*”, publicada pela Editora EPU e a obra de André (1995), “*Etnografia da prática escolar*”, publicada pela Editora Papirus. Estas obras são referências nos trabalhos de

---

<sup>34</sup> Cumpre enfatizar que Bourdieu é referência teórica apenas para Soares (2017), não sendo citado em nenhum dos outros trabalhos.

Brustulin (2015), Cabral (2015), Leme (2015), Pacheco (2015) e Costa (2015). O livro de Bogdan e Biklen (1994), “*Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*”, é referência para a pesquisa de Brustulin (2015) e Pacheco (2015). Quanto à pesquisa-ação, a obra de Thiollent, “*Metodologia da pesquisa-ação*”, é a referência para Werlang (2015). Apenas Souza (2015) não cita uma referência na metodologia adotada para análise dos documentos oficiais relativos aos programas para os livros literários no Brasil. Observa-se que, no geral, as referências metodológicas são claras, reportando-se a autores e obras de referência na pesquisa educacional<sup>35</sup>.

Após a descrição geral dos trabalhos, segue-se a exposição sobre como a literatura é tratada no conjunto dos trabalhos. A concepção de literatura é evidenciada por suas relações com a alfabetização e o letramento, sobressaindo as discussões acerca da atuação docente.

### 2.3 - Alfabetização e letramento: ponto de inserção da literatura

Compreende-se a necessária relação entre literatura e leitura haja vista ser a leitura a habilidade necessária para que se tome a literatura como conhecimento importante para a formação humana. Trata-se de uma relação de mão dupla, pois o texto é lugar da enunciação e produto da interação verbal. Nesse sentido, a literatura enquanto direito humano, capital simbólico, imprescindível à formação do sujeito, é *objeto da leitura*. O que ocorre, segundo o que se constata nos trabalhos analisados, é que essa relação tende a se dar apenas pela vertente do *objeto*, fazendo com que a literatura se torne mero instrumento para a aquisição da leitura.

O PNAIC é concebido pelos autores dos trabalhos pesquisados como uma iniciativa oficial que fortalece a presença da literatura nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o chamado ciclo de alfabetização. Brustulin (2017, p. 51-52), por exemplo, afirma que “o programa expõe a importância do uso da leitura literária no Ciclo de Alfabetização como uma possibilidade lúdica para os alunos”. Para Werlang (2015), o PNAIC, assim como o PNBE, contribui não só para a alfabetização, mas para a formação leitora.

Nesse sentido, a “escolarização da literatura” na alfabetização é bem-vinda. A “escolarização da literatura” em sua dimensão formativa pode ser identificada no denominado momento para a “leitura deleite”, indicada no documento do PNAIC. Não mencionada em

---

<sup>35</sup> Apenas para ilustrar esta informação, se faz necessário lembrar que as obras de Marli André e desta com Menga Lüdke, de Bogdan e Biklen e de Thiollent são indicadas por Antônio Joaquim Severino no clássico “*Metodologia do trabalho científico*”.

quatro trabalhos (CELLA, 2015; LEME, 2015; SOUZA, 2015; WERLANG, 2015)<sup>36</sup>, é, no entanto, problematizada por Costa (2015), Brustulin (2017), Pacheco (2015), Soares (2017) e mencionada por Cabral (2015). Cabral (2015, p. 229) apenas cita a leitura deleite ao se referir à formação de professores em que o momento para leitura deleite compõe a rotina da formação como uma “estratégia para dinamizar os encontros de formação, buscando atrair o interesse dos professores para o processo”. Ao estabelecer semelhanças e diferenças entre o pró-letramento e o PNAIC, faz-se outra menção à leitura deleite, mas a temática não é desenvolvida.

Brustulin (2017) enfatiza a importância do momento em sala de aula destinado à “leitura deleite”. Destaca tratar-se de uma atividade permanente na formação de professores, caracterizado como momento da “leitura por prazer, sem uma finalidade didática” (BRUSTULIN, 2017, p. 17) e pouco frequente na sala de aula em que realizou sua pesquisa. Costa (2015) refere-se explicitamente à “leitura deleite”, afirmando sua importância para a interface da literatura com as diferentes áreas, como a matemática.

A autora trabalha com os *Cadernos de Formação em Matemática*, identificando todos os momentos em que a leitura deleite é mencionada. Cita, ainda, a seção *Para saber mais* do caderno de Geometria do PNAIC, no qual, segundo observa, são apresentadas leituras, vídeos, sites e livros destinados aos momentos de “leitura deleite” com as crianças. Em seu trabalho de observação em sala de aula destaca o momento da “leitura deleite”, no sentido preconizado no PNAIC: momento de “ler pelo simples prazer de ler”<sup>37</sup>.

Em roda, lia [a professora] alguma história escolhida previamente por ela. As atividades, tais como problemas matemáticos, operações matemáticas, ditados, eram realizadas no decorrer da tarde. Havia aulas com professores específicos de arte, inglês, informática e educação física, distribuídas ao longo da semana. As crianças demonstravam-se tranquilas em relação à rotina estabelecida, que também parecia ajudar a professora em seu planejamento [...] Após toda essa participação (...) a professora conversava sobre o calendário, desenvolvendo questões de localização temporal com os alunos. Em seguida, realizava a leitura deleite, em que um livro escolhido previamente por ela era lido em roda. Essa sequência era feita todos os dias e o que nos pareceu é que possibilitava um sentimento de segurança tanto para a professora quanto para os alunos do que aconteceria (COSTA, 2015, p. 83-93).

Relata, ainda, o quanto o momento da “leitura deleite” é prazeroso para os alunos.

<sup>36</sup> A ausência desta referência não implica afirmar que seus autores não tenham críticas aos princípios adotados no PNAIC quanto à literatura na escola.

<sup>37</sup> O mote “ler pelo simples prazer de ler” é recorrente na divulgação do PNAIC no que diz respeito à literatura. Ver, por exemplo, referências à leitura deleite em um simples site de busca como o google: <https://www.google.com/search?q=leitura+deleite+no+PNAIC&oq=leitura+deleite+no+PNAIC&aqs=chrome..69i57j69i61j0l4.8639j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

A leitura deleite era um momento bastante prazeroso para os alunos. Eles ouviam as histórias com carinhas curiosas e a professora exibía um ar carinhoso por aquele momento. Não havia desentendimentos nem atritos. Era um momento em que as crianças se entregavam as aventuras das histórias e adentravam nelas. É interessante descrever também que a professora imitava as vozes dos personagens e demonstrava ter lido a história antes de conta-la aos alunos. Em algumas leituras, a professora direcionava algum tipo de discussão, em outras, perguntava apenas se os alunos gostaram e em outras, ao terminar a narrativa, não falava absolutamente nada, apenas sorria (COSTA, 2015, p. 94).

Pacheco (2015) identifica, ao contrário de Costa (2015), equívocos quanto à concepção da “leitura deleite” por parte da professora da sala de aula na qual realiza sua pesquisa. A professora escolhe e destaca informações do livro, possibilitando o trânsito dos alunos, “da esfera do literário (que poderia envolver apenas a fruição do texto como tal, na linha da leitura deleite) para a esfera institucional, que se baseia no estudo de um componente curricular específico” (PACHECO, 2015, p. 77). A pesquisadora termina suas considerações acerca da “leitura deleite” com um apontamento no qual sinaliza sobre sua importância, mas deixa claro que esta não deve ser a única forma de a literatura se fazer presente na escola. Alerta para a necessidade da inclusão de outras formas para o trabalho com a literatura em sala de aula, “tendo em vista o seu caráter humanizador que, segundo Antônio Candido (1992), não só exprime o homem, como também ajuda na sua formação” (PACHECO, 2015, p. 90).

Soares (2017) afirma em sua tese que são dois os principais programas para a promoção e o incentivo à leitura literária na escola: o PNBE, instituído em 2007, integra as ações “por uma política de formação de leitores”, cujo foco é a constituição do acervo das bibliotecas escolares e o PNAIC, implantado em 2013, com foco nas salas de aula de alfabetização. Para a rotina propõe a “leitura deleite” que, inclusive deve transcender a sala de aula.

Dessa maneira, a atividade indicada pelo PNAIC- e mais desenvolvida pelos professores, utilizando livros de literatura é a leitura para deleite, para realização em casa e na escola. O entendimento da leitura para deleite liga-se ao ato da leitura pelo simples prazer em ler, sem objetivos didático-pedagógicos antes, durante ou após a leitura. Segundo o PNAIC, a inserção dos momentos de leitura para deleite, na sala de aula, permite que o aluno entenda as várias finalidades de leitura que praticamos em nossa vida diária, como seguir instruções, obter uma informação precisa, revisar escrito próprio, aprender e, a leitura só para distração, para o divertimento, para o prazer (SOARES, 2017, p. 199).

A pesquisadora salienta, ainda, que a “leitura deleite” foi incorporada como prática na rotina de muitos professores alfabetizadores, como constatado no grupo focal realizado com coordenadoras pedagógicas que se referem à “leitura deleite” como uma “leitura prazerosa ou



que envolve vários gêneros textuais; leitura de livros literários com a finalidade de fazer o aluno ‘tomar’ o gosto pela leitura; leitura para deleite; leitura sem cobranças” (SOARES, 2017, p. 216), e, ainda, no sentido de “não fazer a cobrança em cima da leitura, cobrar uma atividade custosa sobre a leitura. Leitura para deleite mesmo” (SOARES, 2017, p. 228). Observa-se que as professoras alfabetizadoras, também ouvidas na pesquisa, indicam que o momento para tal leitura era escasso. Afirmam que sentem “falta da leitura por prazer, para deleite. Aproveitam a leitura para deleite, realizada aos alunos, para saciar o desejo de ler. Emocionam-se ao realizar a leitura deleite para as crianças. (Emocionaram-se ao relatar)” (SOARES, 2017, p. 230).

Para a autora, não há propostas de intervenção consistentes para incentivar a leitura literária na escola. Indica a falta de planejamento em âmbito da Secretaria de Educação e da escola. No lugar da literatura prevalecem as “metodologias de trabalho definidoras de passos/sequências didáticas para uma abordagem superficial da leitura literária, que se orienta, apenas, à leitura para deleite, desvinculada da produção de sentidos” (SOARES, 2017, p. 255).

A “leitura deleite” é indicada como uma estratégia que o PNAIC encontra para trazer a literatura às escolas, desvinculada dos conteúdos didáticos, de modo mais livre. Entretanto, trata-se de “atividade permanente” da rotina da sala de aula o que tende a “engessar” a atividade, minimizando seu potencial de fruição e de liberdade. Soares (2017) e Pacheco (2015) chamam a atenção para a necessidade de se discutir o ensino da literatura no âmbito da formação, efetivamente. Brustulin (2015) alerta quanto à má interpretação da “leitura deleite” e ao fato de se tornar uma mera ferramenta para o ensino do conteúdo.

O momento para a “leitura deleite” é considerado essencial para que as crianças alcancem a competência literária. Para Soares (2017, p. 24) “políticas, como o PNBE e PNAIC, respeitando suas especificidades, tornam-se um possível caminho para que o direito à competência literária seja assegurado”. Assegurar a “competência literária” implica que a criança aproprie-se do Sistema de Escrita Alfabética e faça o uso social da escrita, como afirma Magda Soares, ao defender as relações intrínsecas entre alfabetização e letramento. Todos os trabalhos apresentam concordância quanto à necessidade de se superar a dicotomia entre alfabetização e letramento. Para Pacheco (2015), é preciso articular o uso da língua escrita e a aquisição do código alfabético, afirmativa retomada por Costa (2015) ao salientar que o letramento não se restringe à alfabetização ou à Língua Portuguesa, se estendendo a todas as áreas do conhecimento.

Soares (2017) afirma que a compreensão do sistema grafofônico, ou seja, das relações fonema-grafema, são essenciais ao aprendizado das primeiras letras, do código escrito. Mas este aprendizado seria insuficiente para o convívio social. Desse modo, acredita que tanto a alfabetização quanto o letramento fazem parte das condições mínimas de sobrevivência de qualquer sujeito em uma sociedade letrada. Este posicionamento está presente em todos os trabalhos selecionados.

Nesse sentido, há um consenso quanto às recomendações do PNAIC e o posicionamento dos autores dos trabalhos analisados, quanto à centralidade da literatura nos “anos de alfabetização”. Tal concordância refere-se ao emprego da literatura como recurso principal para a alfabetização e o letramento, em consonância com o que preconiza os *Cadernos de Formação* do PNAIC. Para Werlang (2015, p. 7), a alfabetização e o letramento têm “como recurso principal a leitura literária”; Costa (2015, p. 29) aponta “a literatura infantil como uma possível potencialidade no ensino da matemática”; Souza (2015, p. 26) enfatiza a necessidade de se formar “mediadores de leitura” para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a importância da literatura para a alfabetização e o letramento.

De acordo com Soares (2017), o texto literário é ao mesmo tempo real e simbólico, solicitando do seu leitor diferentes maneiras de lê-lo. Justamente por esta razão a necessidade de se desenvolver a competência literária, entendida como conhecimento e domínio dos códigos, convenções e princípios sociais e culturais que regulam os processos de produção e de recepção das mensagens literárias. “A aquisição da linguagem, hoje, inclui saber localizar informações explícitas e implícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, realizando inferências e estabelecendo relações entre texto e contexto” (SOARES, 2017, p. 14).

Ler, nesta perspectiva, é mais que decifrar signos gráficos que traduzem uma Língua, relaciona-se também com as sensações e emoções vivenciadas por meio do texto. Também Cella (2016, p. 98), afirma que ler é mais que “seguir uma linha de letras” que compõem palavras e textos; não se restringe à decodificação, mas está nas relações entre o texto e os conhecimentos que os alunos trazem consigo e enriquecem consideravelmente suas próprias aprendizagens.

Para Werlang (2015), a literatura amplia a visão e interpretação de mundo do sujeito por meio da representação do real. Para tanto, a pesquisadora se ancora em Antônio Candido ao afirmar que “embora a literatura permita a criação de novos universos, esses são baseados, ou inspirados, na realidade da qual o escritor participa” (WERLANG, 2015, p. 33).

É nesse contexto que Soares (2017, p. 25) vê nas políticas públicas que estão mais diretamente relacionadas à distribuição de livros literários às escolas públicas, PNBE e

PNAIC, uma possibilidade de trabalho com a literatura na escola, de maneira escolarizante, mas não como ferramenta com o objetivo único de aquisição da leitura. Mais do que a aquisição do código linguístico, a literatura lida com identidade cultural, independência e capacidade para lidar com o mundo.

Assim, é interessante retomar nesta exposição uma afirmativa recorrente sobre o sentido da literatura como “a ciência que estuda a arte de ler e escrever (...) cuja origem vem da palavra *littera*, que significa letra em latim” (SOUZA, 2015, p. 57). A afirmativa, extraída do trabalho de Souza (2015), é problematizada pelo próprio autor, indicando que a “definição cartesiana” de literatura é insuficiente para a apreensão de seus múltiplos sentidos. Propõe refletir acerca de questões que tornam um texto literário como a produção do efeito estético no leitor, incluindo “o ritmo e a sonoridade do texto, o cuidado com a estética da palavra no uso de metáforas poéticas, o diálogo entre a ilustração e o texto, o projeto gráfico de um livro, entre tantos outros, são alguns elementos que evidenciam várias estéticas e, por conseguinte, a literalidade do texto” (SOUZA, 2015, p. 58).

Ainda, segundo o autor, “é exatamente da qualidade estética que a literatura para crianças nutre-se de identidade, valor e importância. Mas, para configurar-se o efeito estético, todo texto exige a presença de um leitor” (SOUZA, 2015, p. 59), pois o texto literário implica sua efetivação nas relações com o leitor. Cabe ao leitor lidar com a incompletude do texto literário em que a liberdade, a imaginação, a fantasia, as possibilidades de lidar com o cotidiano, dentre tantos outros processos subjetivos, se implicam nas “lacunas” do texto literário.

Em relação à discussão sobre a literatura infantil, as mesmas exigências se colocam para a produção do efeito estético. Segundo Cella (2016, p. 55), “compreende-se que o texto literário para a infância também é resultado da imaginação e da compreensão dos fenômenos, situações, meio e sociedade humana e suas interpretações, cujos significados estão disponíveis a serem constituídos pelos seus leitores”. É nesta perspectiva que Brustulin (2017, p. 98) afirma que “ler literatura serve para aprender a ler em geral”, mas não no sentido de fazer dela instrumento de leitura desmembrando suas partes e apreendendo códigos, mas de compreender as nuances dos enunciados e entendendo as histórias e os enredos, compreendendo o que se passa e as intenções dos personagens e até mesmo dos autores, entender também outros tipos de mensagens com as quais o sujeito se depara em seu cotidiano.

Costa (2015, p. 29), detendo-se mais especificamente à questão do letramento matemático em que vê a “literatura infantil como uma possível potencialidade no ensino da

matemática”, faz importantes considerações acerca do seu caráter lúdico, da importância do faz de conta que envolve esse universo para a infância. Para Costa (2015, p. 37), a literatura, “além de contribuir com o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da sensibilidade, favorece ainda o equilíbrio psicológico e afetivo da criança”. De acordo com Werlang (2015, p. 33), ao representar o real, a literatura amplia e diversifica “nossas visões e interpretações sobre o mundo e da vida como um todo”, tendo por base a realidade concreta que dá base às ideias do escritor.

Constata-se que a concepção de literatura é matizada conforme a percepção dos autores, mas não há rupturas quanto a tal compreensão. O cotejamento da análise dos trabalhos indica uma grande aproximação quanto aos referenciais teórico-metodológicos adotados bem como em relação à compreensão da presença da literatura no chamado ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. Para os autores, o PNAIC implica avanços para a formação continuada de professores da rede pública de ensino, tendo em vista a problematização, a reflexão, o aprimoramento e a modificação das práticas com a finalidade de forjar novos modos de ensinar e de aprender (COSTA, 2015).

Novos modos, não tão novos assim, à medida que repõem princípios já conhecidos, oriundos da Escola Nova e, mais recentemente, das teorias psicológicas que se configuram na área educacional, sob diferentes abordagens, desde o construtivismo piagetiano sob a teoria de Ferreiro e Teberosky à “escola de Vigotski”. Ilustra-se a aproximação dos autores aos princípios escolanovistas e/ou construtivistas por meio da concepção de aluno, centro do processo pedagógico. Seus direitos à aprendizagem expressam-se na defesa de um ensino que leve “o aluno a pensar, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática” (SOARES, 2017, p. 88-89).

Brustulin (2017) e Cella (2016) destacam a importância de se considerar que o aluno tem conhecimentos, vivências, gostos e estilos que antecedem o texto e a própria entrada dele no ambiente escolar. Assim, deve-se compreender o “aluno como sujeito ativo na construção da aprendizagem” (COSTA, 2015, p. 31), de modo que o aprendizado tenha como objetivo propiciar-lhe condições de agir no mundo, com autonomia e liberdade (PACHECO, 2015).

Conforme já indicado, há uma tendência das pesquisas para verificar os efeitos da formação dos professores em relação às suas práticas. Em última instância, as problemáticas das pesquisas analisam como a literatura é utilizada em sala de aula sendo que em alguns trabalhos o posicionamento é claramente favorável às indicações do PNAIC e em outros identificam-se preocupações com as formas de sua apropriação em sala de aula. Não foi

identificado nenhum trabalho completamente desfavorável quanto aos princípios adotados para a formação de professores ou em relação à presença da literatura na escola.

Seguem-se duas ilustrações quanto a esta afirmativa: Brustulin (2017) que identifica “problemas” na prática da professora e Cabral (2015) que reafirma a importância da formação para o “fazer pedagógico”. Brustulin (2017) relata que a professora, a qual ela observa, propõe aos alunos o projeto intitulado “Projeto Sentimentos”, partindo do “*Livro dos Sentimentos*”, de Todd Parr. A professora, considerando as dificuldades dos alunos quanto à compreensão dos sentimentos alheios, tinha como objetivo levar os alunos a observarem sentimentos, de modo a torná-los mais empáticos. A pesquisadora, em sua análise, indica que a prática da professora não condiz com o sentido da literatura em sala de aula, à medida que a obra sequer pode ser considerada literatura já que apresenta características que a aproximam “do fim moralizante (...) perdendo a sua literalidade” (BRUSTULIN, 2017, p. 141).

Apesar de expressar criatividade quanto aos recursos para explorar o livro com as crianças, Brustulin (2017) alerta para o que considera problemático quanto à condução da atividade:

Antes da leitura a professora alfabetizadora apresentou o autor da obra, sua capa e contracapa, antecipou expectativas do conteúdo da obra, dos seus personagens e instigou os alunos a propósito do enredo da obra. Durante a leitura, de forma criativa, fez uso das imagens dos personagens impressas em cartolina e coladas em palitos de madeira, chamando a atenção dos alunos, os envolvendo com a leitura da obra (BRUSTULIN, 2017, p. 141).

Para o compartilhamento da leitura, Brustulin (2017) relata que a professora organizou uma “Maleta Viajante” contendo o livro e um caderno de anotações. A cada dia um aluno levava para casa para fazer anotações e ler para a turma no retorno. De acordo com a pesquisadora, a professora tinha a preocupação em dar oportunidade a todos os alunos para levarem a maleta para casa. Contudo, as propostas de atividades planejadas para o trabalho com a Língua Portuguesa que poderia seguir o caminho do letramento literário, passam a envolver atividades para construir listas de palavras, colocando-as em ordem alfabética e separação de sílabas. Ou seja, segundo o que a própria pesquisadora aponta, o texto é um pretexto para o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética.

Cabral (2015), ao entrevistar professores formados pelo PNAIC, constata a percepção positiva desses professores em relação à formação, particularmente quanto ao uso do livro literário em sala de aula. Para a autora, completamente favorável ao *Programa* de formação,

“tanto a formação continuada quanto o conjunto de materiais que estão chegando às escolas empoderam o fazer pedagógico do professor” (CABRAL, 2015, p. 248).

PE3: Quando eu comecei no Pacto tinha muito livro e material que eu não conhecia, que eu não tinha visto, a verdade é essa. Tem um livro com uma leiturinha que trabalhava os números, no meu planejamento eu tinha que trabalhar, então eu consegui levar para sala.

PE3: Hoje em dia eu acho que temos tudo, tem material didático. Tem tanto que as vezes não sabemos aproveitar. São muitos jogos, muito material de alfabetização nas escolas. Antes da formação ficava tudo nos armários, agora é que os professores estão procurando (CABRAL, 2015, p. 248).

As respostas aos questionários aplicados por esta pesquisadora comprovam sua hipótese de que os professores vêm no PNAIC uma formação que lhes possibilita conhecimento, inclusive acerca daquilo que lhes é disponibilizado na própria escola e que antes ficava restrito à gestão. Esses professores trocam experiências, se sentem mais capazes e tomam conhecimento daquilo que podem fazer em sala de aula. Também nesse sentido os *Cadernos de Formação* contribuem, visto que são repletos de modelos de sequências didáticas e projetos de professores que assim como os cursistas do PNAIC aproveitam os materiais disponibilizados pelo MEC em suas aulas. Além disso, os professores orientadores são também professores das redes públicas de ensino, convivem com os cursistas no dia a dia da sala de aula e têm as mesmas experiências e dificuldades.

Para Cabral (2015), o fato de cada turma de alfabetização ter recebido seu acervo literário e de jogos, oportunizando a criação de cantinhos de leitura e jogos dentro de cada sala de aula, assim como a formação continuada, conforme já indicado, empoderam o fazer pedagógico do professor e é nesse sentido que, na visão dos professores alfabetizadores, o PNAIC se torna positivo também quanto às recomendações para a literatura. Entretanto, apesar da forte adesão dos autores dos trabalhos ao PNAIC e às referências à literatura na escola, há preocupações quanto aos seus limites.

## **2.4 - Contribuições e limites: um olhar crítico**

O posicionamento favorável em relação às diretrizes do PNAIC quanto à literatura na escola é claramente identificado em todos os trabalhos. De acordo com Souza (2015, p. 161), o PNAIC é o programa que “apresenta mais possibilidades e oferta de recursos textuais ao trabalho docente. Dessa forma, fica evidenciado que há na escola pública a disponibilidade e

o acesso facilitado de um material bastante qualificado para a formação de leitores”. Outros pontos evidenciados pelo autor dizem respeito à formação de “mediadores de leitura em todo o país”, um avanço para a formação de leitores no Brasil (SOUZA, 2015, p. 166) e à atuação do governo federal que tem exercido “um papel determinante na distribuição e no acesso aos livros, mas, também, na qualificação das publicações do mercado editorial brasileiro” (SOUZA, 2015, p. 168).

Pacheco (2015), seguindo o posicionamento claramente favorável ao PNAIC, reconhece nas práticas da professora da sala de aula onde realizou a pesquisa, os princípios formativos do PNAIC quanto às relações entre textos verbais e não verbais e quanto à escolha e manuseio espontâneos dos livros presentes na sala de aula pelos alunos, em momentos para a “leitura deleite”. Há uma defesa contundente quanto a este momento em sala de aula, em que os livros não são utilizados “como pretexto para exercícios de metalinguagem ou interpretação, ou em veículos de transmissão de valores morais, como na Idade Média” (PACHECO, 2015, p. 90).

Cabral (2015) corrobora o posicionamento de Souza (2015) quanto aos avanços da formação continuada de professores por meio do PNAIC. Qualidade dos materiais, linguagem acessível, clareza quanto à fundamentação teórica, participação efetiva das universidades, presença de relatos de professores, dentre outros, são alguns aspectos responsáveis pelo êxito do *Programa*. No âmbito de seus limites, menciona apenas o “caráter direcional do trabalho” (CABRAL, 2015, p. 155), ou seja, um tom de manual, mas que não prejudica a proposta.

Costa (2015, p. 154) afirma a importância do PNAIC para a formação docente, mas considera-o, aproximando-se do posicionamento de Cabral (2015), muito próximo a um “manual que em muitos momentos, os seus dizeres deixam transparecer”. Este aspecto tenderia a desconsiderar “a singularidade dos contextos escolares”, mas este ponto não é aprofundado pela autora. Enfatiza a importância da concepção interdisciplinar do *Programa* e, não por acaso, realiza a pesquisa no âmbito da alfabetização matemática.

Cella (2016) discute a importância da “ação mediadora docente” para a qualificação da literatura em sala de aula. A autora, egressa do processo formativo do PNAIC, considera em sua pesquisa, uma proposta de intervenção fundamentada em uma sequência didática apresentada nos *Cadernos de Formação*. A posição favorável quanto às obras literárias é claramente explicitada, pois “o acervo de leitura do PNAIC se apresenta como potencial de letramentos” (CELLA, 2016, p. 116) verbal, visual e literário, para o aprendizado contemporâneo. Para Werlang (2015), igualmente favorável aos princípios do PNAIC, seria necessário a proposição de momentos de formação especificamente voltados para o trabalhos

com os livros literários que compõem o acervo do PNBE em consonância com as diretrizes do *Programa*.

Programas de formação continuada de professores como o PNAIC que traz a literatura de forma explícita e preconiza “o contato com textos variados - literários, informativos, icônicos; variedades de materiais, atividades colaborativas de partilha de leituras e dos seus significados” (SOARES, 2017, p. 149) são um caminho fértil para que se efetive o direito à competência literária, conforme proposta por Antônio Candido. Soares (2017) alerta, no entanto, para a classificação muito rígida das obras e seus respectivos gêneros segundo os anos, o que dificulta que alunos e professores avancem em suas leituras e para uma troca mais consistente das obras entre alunos e professores no ciclo de alfabetização.

Para a consolidação do que são consideradas conquistas para a formação de professores, no ciclo de alfabetização, Soares (2017) alerta que à distribuição das obras não seguem medidas que garantam a leitura literária em sala de aula. O avanço em relação à distribuição “poderia consolidar práticas condizentes e adequadas, por meio das quais é possível realizar um trabalho que possibilite, além do conhecimento cognitivo, o reconhecimento do livro de literatura infantil, intencionado à fruição estética, como algo crucial para a formação humana” (SOARES, 2017, p. 254).

Leme (2015) indica que a formação oferecida pelo PNAIC representa uma importante iniciativa oficial, mas aponta seus limites, particularmente quanto a possíveis deturpações da proposta, resultado do conflito de interesses no âmbito das diferentes instâncias responsáveis pelo *Programa* como os professores coordenadores (Coordenadores Regionais e Coordenadores Locais), os formadores dos professores (Orientadores de Estudo) e os próprios professores (Professores Alfabetizadores). O *Programa* não ameniza as difíceis condições de trabalho do professor na escola. A autora enfatiza, como um ponto positivo, o material oferecido às escolas, especialmente os livros literários.

Brustulin (2017) traz uma das observações mais consistentes quanto aos limites do PNAIC em relação ao processo de letramento e alfabetização que tem a literatura como objeto de reflexão. Trata-se da ênfase à discussão sobre alfabetização em detrimento do letramento e da ausência de referências ao letramento literário no documento. “No PNAIC/2013 o termo letramento literário não é notado, as afinidades com as obras referem-se à alfabetização, havendo um equivocado entendimento da correta escolarização da obra literária pelo programa” (BRUSTULIN, 2017, p. 104). Em relação à ênfase à aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, Costa (2017), em tese que investiga as relações entre alfabetização e letramento no âmbito do PNAIC, corrobora o posicionamento de Brustulin.



[...] a despeito de a formação postular a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento, os textos orientadores, os relatos de experiências das professoras, as formas de avaliação apontam uma dissociação entre esses processos, enfatizando a alfabetização como aquisição do código escrito (COSTA, 2017, p. 8).

À luz do exposto, é possível afirmar que o uso “didatizante” da literatura em sala de aula pode ser consequência da própria instrumentalização da literatura presente no documento. Os textos literários são usados como pretexto para fins de fixação da escrita correta de palavras e para abordar conteúdos curriculares. Quanto ao letramento literário, Brustulin (2017) é a que mais se detém na questão à medida que seu trabalho tem como objeto esta temática.<sup>38</sup> Para autora, o

[...] programa possui limites para o letramento literário, por meio das sugestões do seu uso como pretexto, da limitação do letramento e do letramento literário e da prioridade dada pelo programa às obras com fim didatizante, conteudista ou de cunho moral. Mas, algumas possibilidades foram atinentes no referencial teórico ligadas ao letramento literário, como a leitura deleite e o uso de estratégias de leitura, as quais dependem da efetivação do trabalho do professor alfabetizador como profissional reflexivo. Esta abordagem será feita no próximo capítulo desta pesquisa (BRUSTULIN, 2017, p. 115).

Para Souza (2015), o letramento literário é tratado no PNAIC de forma implícita:

O letramento literário não é um debate explícito nos documentos do PNAIC, mas fica latente a presença da literatura infantil. O uso dos textos literários aparece nos documentos orientadores da formação dos professores atendidos pelo PNAIC como uma proposta de atividade permanente, preocupada em garantir a compreensão da importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de instrumentalizar os professores a planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula (SOUZA, 2015, p. 77).

Brustulin (2015) e Souza (2015) indicam claramente a ausência da temática no PNAIC. Quanto aos demais, há uma concordância no que se refere a tomar sua presença no *Programa* como certa, em uma associação imediata à própria concepção de letramento. De modo geral, afirma-se a preocupação com as práticas sociais que fazem uso da leitura, no caso no âmbito da obra literária, próximo ao que afirma Souza (2015, p. 67): “o letramento literário é uma proposta para o efetivo domínio do uso social da escrita a partir de práticas de letramento que utilizam textos literários” (SOUZA, 2015, p. 67)<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> No conjunto dos trabalhos, apenas Leme (2015) não faz referência ao letramento literário.

<sup>39</sup> Além do letramento literário, há outros tipos de letramento conforme o “material” a que se refere. Chama-se a atenção para as inúmeras expressões de letramento indicadas por Souza (2015) tais como o cinema, a música, a internet, bem como a literatura, de modo a indicar as competências de interação social voltados aos processos de

Observa-se que, em relação aos princípios do PNAIC, há um consenso quanto a sua importância para a formação de professores. Os limites referem-se especialmente à preocupação com o aperfeiçoamento do *Programa* e, no caso da presença da literatura na escola, há uma defesa contundente acerca de sua presença para o processo de alfabetização e letramento. Apesar do posicionamento contrário quanto à utilização do texto literário como pretexto para o ensino da gramática normativa, inculcação de valores, dentre outros, evidencia-se o tom pragmático quanto a esta questão, identificada nas problemáticas das pesquisas.

A circularidade entre o anunciado no PNAIC e a busca de sua confirmação nas práticas pedagógicas pode estar na origem deste pragmatismo. De acordo com o exposto, constata-se que apesar da importância da iniciativa oficial destinada à formação de professores e às referências explícitas às obras literárias como “atividade permanente” na escola, os limites apontados na produção acadêmica são pertinentes. Indicam-se outros pontos de modo a desvelar processos que acabam por minimizar e até impedir reflexões e ações destinadas à consolidação da literatura como direito humano. A cultura criticamente orientada, inerente ao pensamento autônomo, base das relações recíprocas entre o sujeito e a literatura, no PNAIC, fica subordinada às preocupações com o fazer pedagógico. Este ponto chama a atenção para a defesa da literatura como direito humano e suas implicações para a formação da criança no âmbito escolar.

## CAPÍTULO 3

### LITERATURA, ESCOLA E FORMAÇÃO DA CRIANÇA

As relações entre literatura, escola e formação da criança são claramente explicitadas nas duas fontes investigadas, mas com nuances diferenciadas: no âmbito do PNAIC, a escolha e o uso do livro literário subordinam-se ao ensino dos conteúdos escolares; em relação aos trabalhos acadêmicos, há uma maior preocupação com o livro literário em seu sentido formativo. Entretanto, o cotejamento entre as duas fontes, o estudo teórico sobre a literatura como direito humano e suas implicações para os processos educativos escolares, permitem afirmar que mesmo em relação à produção acadêmica, reproduz-se o tom instrumental conferido ao livro literário à medida que tendem a confirmar as diretrizes do próprio PNAIC.

Este capítulo objetiva refletir acerca destes tensionamentos tendo por base a literatura como direito humano e suas implicações para a formação da criança na escola. Para tanto, discute-se em um primeiro momento a literatura como direito da pessoa e, no segundo momento, como esta compreensão implica-se nos processos educativos escolares. Parte do pressuposto de que a literatura se reporta ao momento histórico em que é produzida, mas o transcende. Constitui e é constituída por seu tempo e espaço e, enquanto arte literária, expressa-se por uma linguagem específica que a caracteriza no ato de escrever (BARTHES, 1988).

#### 3.1 - Entre os direitos fundamentais das pessoas

A literatura tem a capacidade de confirmar a humanidade do homem e, nesse sentido, encontra-se sua função humanizadora. Este princípio, afirmado por Antônio Candido, é base para que o autor defenda o acesso à literatura como um direito humano. Tratar a literatura como direito humano implica situá-la no mesmo patamar das exigências vitais do homem. Significa, por exemplo, afirmar que todos têm direito à alimentação e à moradia dignas e também à leitura de Dostoiévsky. Candido (2011) situa a literatura no âmbito dos “bens incompressíveis”<sup>40</sup>, lembrando que

---

<sup>40</sup> Para chegar a compreensão da literatura como um direito, Antônio Candido se fia em Louis Joseph Lebreton, fundador do movimento Economia e Humanismo, segundo o qual existem dois tipos de bens, os “compressíveis” e os “incompressíveis”, sendo “compressíveis” os bens que não afetam diretamente a

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer, e por que não, à arte e à literatura (CANDIDO, 2011, p.175).

O autor assegura que a literatura, assim como a arte, só será efetivada como “bens incompressíveis”, a partir de uma organização justa da sociedade, que a compreenda como uma necessidade profunda do ser humano, não havendo quem possa dela abrir mão. A análise que o autor faz em defesa da literatura como direito se ampara no fato de que, independentemente de serem ou não alfabetizados, todos, de alguma maneira, estão imersos no universo literário, ainda que de diferentes modos e a partir de manifestações distintas.

A literatura envolve diferentes expressões culturais de cunho poético, dramático e ficcional, elaboradas em todas as instâncias e níveis sociais, desde os chistes, a moda de viola, causos, romances, dentre outras. Apresenta-se, portanto, como necessidade vital, tanto para as pessoas que não detêm o alfabeto, como para as eruditas. Não por acaso, em seus diferentes modos, está presente nos processos educativos familiar, escolar e sociais mais amplos.

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011, p.175).

Para Candido (2011), a defesa da literatura como direito insere-se na luta dos direitos humanos. Ele alerta para o fato de que talvez não se alcance o equilíbrio social sem que a literatura seja garantida a todos, por ser fundamental à humanização. Em seu texto “Literatura e formação humana”, Candido (2002, p. 176) indica claramente a função humanizadora da literatura, especialmente por seu tríptico aspecto: “(1) é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”.

---

existência de cada um, o que se pode chamar de maneira mais simples de supérfluos, enquanto que os bens “incompressíveis” são aqueles que não podem ser negados a ninguém, como alimentação, roupa, moradia, etc. Para Candido é a própria sociedade que determina se algo é ou não um direito, contudo “o valor de uma coisa depende em grande parte da necessidade relativa que temos dela” (CANDIDO, 2011, p. 175), de modo que a incompressibilidade é fixada de acordo com cada época e cultura, mediante a divisão da sociedade em classes.

O terceiro desses aspectos expressa a forma mais comum de se perceber a literatura: na condição de conhecimento, que seria um instrumento de instrução, cujo aprendizado poderia ser observável<sup>41</sup>. Contrapondo-se a essa ideia, o autor afirma que os três aspectos são interdependentes. O modo como é organizada a coerência lógica de sua construção diz respeito ao “primeiro nível humanizador” de uma produção literária. Mas a humanização por meio da literatura efetiva-se nas camadas mais profundas, inconscientes, ressoando nossas necessidades e desejos universais, “incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar” (CANDIDO, 2002, p. 179).

Segundo Candido, a produção literária pode, por outro lado, envolver claramente a intencionalidade de seu autor em conformidade com a “literatura social”, em que posiciona-se claramente em relação aos problemas sociais. Alerta, entretanto, quanto aos riscos de se afirmar que a literatura só tem função se atender ao critério do engajamento, desconsiderando-se outros pontos, especialmente seu valor estético. O vínculo estrito ao engajamento implica o risco de se reconhecer os manuais de virtude e boa conduta<sup>42</sup> ou aqueles estritamente cívicos, por exemplo, como a “verdadeira” literatura. “São casos em que o autor tem convicções e deseja exprimi-las; ou parte de certa visão da realidade e a manifesta com tonalidade crítica” (CANDIDO, 2002, p. 181).

A literatura no âmbito dos direitos humanos expressa-se sob dois ângulos: o primeiro pelo fato de “dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”; o segundo por “ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2002, p. 186). No Brasil, devido às profundas desigualdades sociais, enfatiza o autor, a fruição literária é impedida para a maioria, o que faz da literatura um “bem compressível”.

Lembra o autor ainda o sentido humanizador dos “grandes clássicos”, como se segue:

O Fausto, o Dom Quixote, Os lusíadas, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. A este respeito o Brasil se distingue pela alta taxa de iniquidade, pois como é sabido temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens

<sup>41</sup> É o que se verifica no PNAIC em que a literatura é frequentemente solicitada como instrumento para o ensino dos diferentes conteúdos curriculares.

<sup>42</sup> Como no exemplo referendado do Capítulo 2 deste trabalho no qual é citado o “Livro dos Sentimentos” que é destacado em um dos modelos de projetos apresentados nos *Cadernos de Formação* do PNAIC.

desta, e aliás aos próprios bens materiais necessários à sobrevivência (CANDIDO, 2002, p. 190).

De acordo com Candido (2011, p. 188) “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”, pois a literatura é entendida como “um instrumento consciente de desmascaramento”, de desvelamento das mazelas sociais. No entanto, o homem do povo, o pobre, é privado da possibilidade de conhecer e aproveitar das muitas leituras literárias. Para esta parcela da sociedade, ficam a literatura de massa, o folclore, a canção popular, o provérbio e a sabedoria espontânea, necessários, mas insuficientes, pois não dão conta de toda reflexão necessária à formação humana. Essa falta, esse impedimento de parte da sociedade ao acesso às obras eruditas, operam como um “mutilador da segregação cultural segundo as classes” (CANDIDO, 2011, p. 191).

Para o autor, o homem convive com o mundo da fantasia e as fantasias não são “*puras*”, de forma que não sendo neutras, frutos do acaso, estão ligadas à realidade, aos desejos ou aos problemas reais do cotidiano. Essa ligação entre a fantasia da qual não tem possibilidade de se abster e a sua própria realidade é a porta de entrada para a literatura, como integradora e transformadora da realidade, visto que por meio dela se pode confirmar, negar, propor, denunciar, apoiar, combater, transcender ao desejado. Por diferentes caminhos, “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2011, p. 177), segundo nossas necessidades mais profundas. Para Candido (2011),

Nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos como consequência normal da transformação de estrutura, prevendo-se a elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências. Nas sociedades que mantêm a desigualdade como norma, e é o caso da nossa, podem ocorrer movimentos, medidas, de caráter público ou privado, para diminuir o abismo entre os níveis e fazer chegar ao povo os produtos eruditos. Mas, repito, tanto num caso quanto no outro está implícita como questão a maior correlação dos níveis. E aí a experiência mostra que o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a incapacidade (CANDIDO, 2011, p. 190-191).

Nesse sentido, a fruição da arte e da literatura em todos os níveis e modalidades implica a luta pelos direitos humanos.

Há que se ressaltar que no âmbito dos próprios *Cadernos de Formação* do PNAIC e na produção acadêmica são feitas considerações referentes ao acesso dos alunos ao livro

literário que muitas vezes restringe-se à escola<sup>43</sup>. A fruição literária e o confronto com o mundo põem em relevância o embate entre a construção do pensamento científico e a produção literária para a formação humana. Retomar o contraponto entre ciência e arte torna-se preponderante ao entendimento acerca da concepção de literatura que se afirma neste trabalho, enquanto direito, inerente à formação humana.

Em seu ensaio, Ianni (1999) indica as ressonâncias e dissonâncias entre ciência e arte em torno da sociologia e da literatura em que é possível indicar a dimensão formativa de ambas, sem descurar de suas especificidades. Para Ianni (1999, p. 170):

[...] a ciência e a arte podem ser tomadas como duas linguagens distintas, ambas compreendendo formas de conhecimento e imaginação. Ambas revelam algum compromisso com a ‘realidade’, taquigrafando-a ingênua ou criticamente, procurando representá-la, sublimá-la ou simplesmente inventá-la. Há produções científicas e artísticas que lidam com o que se pode denominar ‘realidade virtual’, fabulando sobre mundos imaginários, compreendendo utopias, nostalgias ou escatologias. Talvez se possa dizer que em toda criação intelectual, seja científica ou artística, há sempre um quê de exorcismo. O que poderia ser a realidade, em geral é delimitado, taquigrafado, compreendido, interpretado e exorcizado. A narração literária e científica sempre decanta ou desencanta. Sim as narrativas artísticas e científicas são criações intelectuais impregnadas de figuras de linguagem, imagens, metonímias, metáforas, alegorias, aforismos, parábolas. Simultaneamente, são duas linguagens radicalmente distintas, já que uma é literária e outra científica.

Linguagens distintas em que a narrativa literária é plena de ritmos, melodias, imagens, colagens, figuras, pendendo para o singular, o incidente. A narrativa sociológica envolve, sobretudo, descrições, interpretações e conceitos, com primazia da fundamentação empírica, da consistência lógica, da busca dos nexos causais, das tendências da pesquisa.

Apesar das distinções, sociologia e literatura se aproximam. É recorrente no âmbito da ciência sociológica o uso de metáforas; por outro lado, é frequente na literatura, formulações próximas de conceitos do âmbito da sociologia, como ilustra o autor ao citar uma passagem do romance de Lampedusa, *O Leopardo*, em que o príncipe se reporta a mudanças que estavam ocorrendo em sua “villa Salina” mas que em última instância deixaria a situação tal qual estava, em que “os homens honestos e habilidosos” continuariam progredindo. Tem-se no romance, conforme Ianni, a tese da “revolução passiva” formulada por Gramsci (IANNI, 1999). Outra semelhança entre sociologia e literatura é a que se refere à criação de tipologias.

---

<sup>43</sup> Nos *Cadernos de Formação* do PNAIC são feitas algumas considerações referentes ao acesso dos alunos ao livro literário que por vezes ocorre apenas no espaço da escola. “Vieira e Fernandes (2010, p. 109) argumentam que ‘por ser a escola, às vezes, o único espaço onde algumas crianças terão oportunidade de acesso a livros, é importante favorecer este acesso e procurar conhecer bem o acervo da biblioteca escolar’” (BRASIL, 2012, p. 12). Tais indicativos também aparecem no depoimento de uma das professoras alfabetizadora entrevistadas por Soares (2017, p. 228) em sua tese.

Na literatura, o autor se refere a tipos ideais como Hamlet, Dom Quixote e Madame Bovary; no âmbito da sociologia, refere-se ao burguês, operário, revolucionário, camponês, dentre outros.

Chamam a atenção as ressonâncias que Ianni (1999) identifica nos temas, dilemas e nas situações em que a sociologia e a literatura desvelam questões de ordem mais geral, sintetizando processos essenciais em uma dada conjuntura. Paixão, intuição e imaginação unem escritores e sociólogos, fabuladores por excelência. O sociólogo, no entanto, desafiado pela realidade tem no fato, na evidência, no método, suas balizas de estudo e análise que resultam na síntese, fruto do percurso lógico e histórico, da pesquisa e da exposição. Metáforas, figuras de linguagem e imagens levam a literatura ao paroxismo. As ressonâncias entre sociologia e literatura verificam-se, ainda, nos estudos e inquições ao sentido de nação, ilustra o autor: “A narrativa sociológica ressoa na literária, assim como esta naquela, a despeito das linguagens diversas” (IANNI, 1999, p. 180).

Marshal Berman (1986) demonstra em sua obra “Tudo que é sólido desmancha no ar”, como a ciência e a arte, tecidas conjuntamente, desvelam processos históricos emblemáticos da vida moderna, desde as grandes obras de engenharia à vida das pessoas, nas cidades e em seus subterrâneos, no que o autor denomina “a aventura da modernidade”. Por meio da leitura de textos clássicos de Goethe, Marx, Rousseau, Nietzsche, dentre outros, Berman (1986), em seu ensaio histórico e literário, explicita como as ideias produzidas em cada momento histórico reportam-se aos desafios de sua época e ao mesmo tempo apontam tendências que se desenvolvem na “incerteza e agitações constantes” em que “todas as relações fixas e congeladas são suprimidas”<sup>44</sup>.

Ilumina esta reflexão Roland Barthes (2007, p. 17), ao apresentar a força da literatura em suas três dimensões: ela tem uma força de liberdade, posto que assume muitos saberes, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”; uma força de representação do real, apesar de este não ser representável, é fato que os homens vivem a busca por representá-lo, como um objeto permanente de desejo; e, ainda, a força semiótica, referente ao jogo que se faz com os signos, jogando com uma aparência de verossimilhança e uma incerteza de verdade, esta seria uma representação do que se pode inferir por meio das palavras e de suas combinações distintas. O emprego destas forças depende do contexto de cada tempo e espaço, além do próprio interesse impresso na obra, de maneira clara ou subjetiva. É justamente nesse trabalho, com tais forças, que está a arte literária. Para ele a “linguagem é o ser da literatura,

---

<sup>44</sup> Aqui o autor se refere claramente à obra de Marx e Engels “Manifesto do partido comunista”.



seu próprio mundo: toda literatura está contida no ato de escrever, e não no de ‘pensar’, de ‘pintar’, de ‘contar’, de ‘sentir’” (BARTHES, 1988, p. 24).

Llosa (2004), ao se referir à literatura e mais especificamente aos romances, afirma que este tipo de texto impulsiona o inconformismo. Por essa razão, os fatos ao se tornarem palavras, ao serem escritos, em forma de texto literário, modificam-se, seja pela escolha do que contar, pelos vocábulos usados, pela ordem dos fatos enunciados ou pela maneira de se contar, o que gera certa divergência entre a ficção e a realidade, ainda que crie significados contundentes a partir dos fatos narrados.

[...] não é o enredo que decide a verdade ou a mentira em uma obra de ficção. Senão que ela seja escrita, não vivida, que seja feita de palavras, e não de experiências concretas. Ao traduzirem-se em linguagem, ao serem contados, os fatos sofrem uma profunda modificação [...] Ao eleger uns e descartar outros, o romancista privilegia uma e assassina outras mil possibilidades ou versões daquilo que descreve: então, isso muda a natureza, *o que descreve se converte no destino* (LLOSA, 2004, p. 18, grifos no original).

Nesse mundo da criação literária há, portanto, diversas possibilidades para se retratar a realidade, de modo diretivo ou apenas subentendido nos meandros das histórias contadas. Para Llosa (2004, p. 20) “‘dizer a verdade’ para um romancista significa fazer o leitor viver uma ilusão, e ‘mentir’, ser incapaz de conseguir esse engano, esse logro”. Assim é possível compreender que ao ler um texto literário o leitor se torna um outro, se vê na história que lhe é contada, como uma forma de sair da realidade e permear um novo espaço propiciado pelo autor, por intermédio da escrita. É dessa maneira que a literatura completa o ser humano e é capaz de intervir em sua sociedade.

No coração de todos esses livros chameja um protesto. Quem os fabula o fez porque não pôde vivê-los, e quem os lê – e neles acredita, durante a leitura – encontra, em suas fantasias, os rostos e as aventuras que necessitava para ampliar sua vida. Essa é a verdade que as mentiras da ficção expressam das nossas nostalgias e frustrações. [...] As mentiras dos romances nunca são gratuitas: preenchem as insuficiências da vida (LLOSA, 2004, p. 22).

De acordo com Llosa (2004), as “mentiras inventadas”, a literatura, fazem bem ao homem, o ajudam a criar, a extravasar, a viver aquilo que não lhe é possível em sua realidade, constituindo seu desenvolvimento. Trabalhar o imaginário, não só da criança, como de qualquer pessoa, é dar-lhe a oportunidade de criar, e isso lhe faz crescer em perspectiva e mesmo extrapolar seus próprios limites.

Os homens não vivem somente da verdade, as mentiras também lhes fazem falta: as que inventam livremente, não as que lhes são impostas, as que se apresentam como o que são, não as contrabandeadas com a roupagem da história. A ficção enriquece sua existência, completa-a e, transitoriamente, compensa-os dessa trágica condição que é a nossa: a de desejar e sonhar sempre mais do que podemos alcançar (LLOSA 2004, p. 29).

Refletir sobre a literatura no âmbito dos processos educativos, particularmente na escola, permite compreender suas implicações para a formação das crianças e dos jovens. A literatura, em sua condição humanizadora, constitui-se nos processos sociais, sendo simultaneamente constituída e constituinte de novos modos de pensar, sentir e agir. É nos processos educativos mais amplos que são encontradas as bases para a formação humana, envolvendo uma multiplicidade de produções literárias, orais e escritas, folclóricas e eruditas. Após uma breve reflexão sobre a dimensão formativa da literatura, segue-se uma discussão a respeito do processo educativo da criança, no âmbito escolar, referente à temática de interesse do trabalho.

### 3.2 - Literatura e processos educativos escolares

O sentido da escola, “*instituição por excelência da cultura e da formação humana*” (COÊLHO, 2012, p. 95, grifos no original), implica que os estudantes “aprendam a pensar, a interrogar e a contestar as ideias, os acontecimentos e os fatos, sejam capazes de criar novos conceitos e práticas, enfim, de constituir a vida intelectual, a existência humana na autonomia e liberdade” (COÊLHO, 2003, p. 56). O sentido humanizador da literatura e sua defesa como direito humano, bem como suas relações intrínsecas com as ciências, as artes e outras áreas do saber como a filosofia e as tecnologias, fazem da literatura o cerne da formação escolar, rigorosa e crítica.

Trata-se, de acordo com Gonçalves Filho (2000), da dimensão política da literatura em que, ao mesmo tempo, considera as relações sociais efetivas, a utopia, os sonhos e as fantasias e até as loucuras do escritor, visto ser a literatura um caminho para lidar com seus próprios conflitos. “Uma postura sociocrítica da literatura é aquela que procura instalar a sociologia, o *logos* social, no centro da atividade crítica e não no exterior dela, de estudar o lugar ocupado na obra pelos mecanismos socioculturais da produção e de consumo” (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 77, grifos no original).

Há nesse sentido, o argumento de que não existem textos sem intencionalidade. Ainda que seus autores não tenham se atentado, ainda que pais e professores também não tenham dado a devida atenção a esse material, os textos são carregados de exemplos que os determinam e que representam as intenções sociais e culturais de dado momento e lugar. Os textos literários que chegam à escola têm sim uma intenção e responsabilidade direta na formação dos alunos. Gonçalves Filho (2000, p. 90-91) afirma que

Não existe (...) até mesmo na literatura, e muito menos na literatura, um conteúdo descritivo neutro. Todo nosso discurso ou designação emerge sempre de esquemas argumentativos quer ocultos, quer explícitos. Nossa linguagem oral ou escrita não sonoriza e escreve por si mesma, mas se sustenta a partir dos sentidos por uma rede de mecanismos repletos de valores e de crenças. É por isso que a literatura sem ter a pretensão de nos ensinar alguma coisa, acaba por nos ensinar muito mais. Esse ‘ensino’ pode nos levar à sabedoria ou à loucura, ajudar o homem em seu processo civilizatório em oposição à barbárie ou ‘estetizar’ essa barbárie, mas é sempre um ensino. E isso porque a realidade de onde emerge a literatura não é uma realidade especial – é a mesma realidade que toma conta de nós indiretamente, diferenciada apenas pelas múltiplas maneiras como é vista. E essa realidade não é, para todos nós, a própria coisa em si, mas é sempre o já simbolizado, construído e reconhecido por mecanismos simbólicos.

Ressoando as relações entre ciência e literatura (IANNI, 1999) no âmbito dos processos educativos, Lajolo e Zilberman (2007) demonstram a associação entre as formas culturais da sociedade e a literatura como ocorre, por exemplo, no âmbito da literatura do século XIX, no Brasil. Destacam

[...] o virtuosismo poético de Olavo Bilac, as vaguidades não menos rebuscadas dos simbolistas, a denúncia urgente e contorcida de Euclides da Cunha ou Raul Pompéia, o regionalismo de Monteiro Lobato, entre 1890 e 1920, configuram a produção literária brasileira em suas várias vertentes. Entre estas, mesmo as que se proclamavam (ou eram proclamadas) menos radicais assumiam como função dos projetos e dos textos a tarefa missionária de dar testemunho de seu país, atuando, por meio da literatura, no ambiente que desejavam transformar (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 25).

Ao propiciar uma dimensão lúdica e ficcional aos fatos históricos por meio da linguagem empregada e da maneira como o texto é construído, do entendimento da criança, a escola se apropria da literatura como um instrumento em sala de aula, para alcançar seus objetivos<sup>45</sup>. É, portanto, a ação pedagógica que vai distanciar ou aproximar esta relação da simples instrumentalização da literatura ou não. As relações entre ciência, arte e literatura são

---

<sup>45</sup> Nos Cadernos de Formação há uma abordagem à literatura como “elo entre ludicidade e aprendizagem curricular” (BRASIL, 2012, p. 5). Quanto a esse destaque feito pelo PNAIC Brustulin (2017, p. 81) aponta que há uma errônea escolarização da obra literária.

identificadas tanto no PNAIC quanto nos trabalhos em uma perspectiva multi/interdisciplinar. Entretanto, há que se considerar que em relação ao documento oficial e em alguns trabalhos, a inter/multidisciplinaridade é tratada como mera junção de disciplinas em que a literatura é esvaziada de seu sentido formativo à medida que ocupa a função de “pano de fundo” para o ensino dos componentes curriculares obrigatórios.

A relação das diversas configurações da literatura à época e como a literatura traz em si variadas convergências sociais é característica não apenas do período ilustrado por Lajolo e Zilberman, mas da constituição literária, de modo geral, conforme será discutido à frente, neste capítulo, ao tratar da presença da literatura na escola. As relações entre ciência e literatura são claramente explicitadas no âmbito da literatura infantil, dentre outras, à medida que as obras destinadas às crianças alertam, por exemplo, quanto aos riscos do desenvolvimento econômico fundado no consumismo exacerbado, na destruição ambiental. Assim, estas obras

[...] deixam transparecer o processo de industrialização brasileiro: seja por advertirem a respeito da necessidade de manutenção de uma política agrícola para o país e, em particular, para a unidade da federação que se industrializava mais rapidamente, São Paulo; seja por delatarem o esgotamento do solo, a falência das fazendas tradicionais, a conversão destas em parque de diversões para crianças urbanas em férias. Por tudo isso, as histórias indicam a impraticabilidade da solução que postulam e a exaustão do projeto econômico em que se apóiam (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 102).

Evidencia-se que a literatura implica-se na materialidade das relações sociais e a transcende. Para Rouxel (1996), a concepção de literatura deve considerar o texto literário tanto pelo seu caráter artístico quanto pela sua disposição histórico-social. Também Reuter (1986) defende que o ato de ler deve considerar uma ampla reflexão, que envolve, inclusive, as demais áreas do conhecimento aliadas ao fenômeno sociocultural. Nesse sentido fica evidenciada a necessidade de que “o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, como instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade”. No diálogo entre o mundo empírico e o universo ficcional, a literatura pode produzir um significado para o contexto em que vive (SILVA, 2003, p. 522-523).

Gonçalves Filho (2000, p. 104) ressalta que “antes de se transformar em discurso estético, subverter a ordem provável da língua para alcançar determinados efeitos de comunicação, a literatura ‘se alimenta’ na fonte de valores de cultura”. Desta feita, ensinar literatura pressupõe revelar aos alunos o caráter atemporal, bem como a função simbólica e

social da obra literária, de maneira que eles possam compreender “a si próprios, sua comunidade e seu mundo mais profundamente” (BEACH, MARSHALL, 1991, p. 17).

Zilberman (1985) afirma que a escola é um espaço privilegiado no desenvolvimento do gosto pela leitura, até porque este é o espaço do contato da criança com as obras literárias das mais diversas, bem como com a possibilidade de se posicionar e trocar experiências que levam à reflexão e à compreensão a partir das obras com as quais tem contato. Entretanto, é preciso considerar que a função da literatura não é ensinar a ler. A literatura não tem essa obrigação. A literatura ensina muito mais; ensina a criar, a imaginar, a viver outros tempos, contudo de modo livre, sem regras ou obrigações. Dessa forma, se em tudo que ensina, ela ainda contribuir com a leitura estará cumprindo uma importante tarefa na formação do sujeito leitor.

Para Lajolo e Zilberman (2007), a literatura infantil na escola forma a criança, traduzindo para o leitor sua própria realidade, por intermédio de uma simbologia assimilada pela sensibilidade da criança. Evidenciam também duas características primordiais à literatura: sua natureza utópica e sua permeabilidade ao interesse do leitor.

Para estas autoras, em determinados momentos, a literatura toma o lugar do adulto na vida da criança, interferindo e participando de sua formação. Nesse sentido, a literatura, representando o mundo dos adultos, se converte em um veículo de autoridade, transmitindo às crianças determinadas normas e comportamentos, provocando questionamentos acerca das tradições, podendo, muitas vezes, levar ao contrário do que se pretende na origem de sua constituição ao impulsionar questionamentos e mesmo inconformismo com os padrões constituídos.

Para Zilberman (1985, p. 69),

Ao incorporar os modelos estéticos, sociais, linguísticos, éticos ou religiosos, o texto revela-os enquanto convenções destinadas a manter um certo tipo de denominação no meio social, contribuindo para seu conhecimento e transformação. O texto se converte em instrumento de investigação da realidade, questionando-a sem abdicar de sua natureza literária, pois transforma todos os elementos externos em componentes de sua estrutura. A relação com as normas e os padrões estabelecidos de uma dada época e sociedade vem, a participar do universo artístico, garantindo a autonomia deste, mas, ao mesmo tempo, reativando seu contato com a vida social.

Segundo a autora, a obra literária pode romper com os padrões vigentes em termos de visão de mundo. Cabe aqui indicar como Zilberman (1985) compreende a relação literatura e escola no âmbito do que pode ser considerado como “o bom” e o “mau texto” para as crianças. A diferença estaria na inovação, na originalidade, na proximidade com o cotidiano

do leitor, pois é esta proximidade que dá ao texto legitimidade. Tal aproximação ocorreria à medida que o leitor demanda consciência do real representado pela obra, que irá lhe preencher as lacunas existenciais por meio da linguagem simbólica do texto literário.

De acordo com Bugarelli (2011, p. 95) “ler literatura é por em movimento a alteridade, haver-se com o constituído, no entanto não significa tomá-lo como verdade, e sim como linguagem”. E ainda mais,

[...] promover a leitura literária na escola implica tanto fundamentos quanto consequências bastante distintos dos que precisamos geralmente sob o rótulo de ‘a importância da literatura para’. Não se trata de pensar o que podemos fazer com a literatura para que ela nos auxilie em alguma outra atividade, mas sim, ao contrário, de nos inserirmos na literatura e de nos indagarmos, uma vez já inseridos, sobre o que ela nos faz (BUGARELLI, 2011, p. 95-96).

Dessa maneira, o que se propõe é que se perceba a literatura na escola sob uma outra ótica, de uma maneira inversa daquela que se tem visto hoje. O trabalho com a literatura na escola deve valorizar, segundo Bugarelli (2016, p. 100), “o caráter simbólico-estético da literatura, que uma vez incluído numa formação, convoca, sucessivamente e retroativamente, novas implicações subjetivas”.

A partir do momento em que a literatura ingressa na escola ela perde parte de seu caráter artístico, e vincular essas duas esferas nos coloca em uma situação paradoxal, pois torna-se inevitável que a literatura dentro da escola não tenha um *para que*. Além disso, a escola também pode atuar como o lócus para disseminar obras da indústria livresca, que simplesmente concebe os livros como objetos de consumo e geradores de lucro. Vemos, portanto, que aí a literatura se constitui mais como instrumento, uma utilidade, do que como uma linguagem artística capaz de marcar singularmente cada leitor. Então, mesmo alertados os professores para evitarem usar a literatura como meio para contribuir com o processo de leitura e escrita, ou com os inúmeros politicamente corretos, ou com os ensinamentos morais etc., ela, porque se encontra ali naquele espaço escolar, de alguma forma, irá desencadear essa função utilitária. Também, por outro lado, mesmo quando utilizada para os fins pré-definidos, ela pode escapular para outros rumos e convocar imprevisibilidades (BUGARELLI, 2016, p. 118, grifos no original).

Nesse sentido, Bugarelli (2016), apesar de adotar um referencial teórico distinto, corrobora as ideias de Soares (2006) no que diz respeito ao que a escola faz com a literatura, frequentemente transformando-a em mero instrumento de interesses externos aos sentidos do texto literário. De acordo com o entendimento desta autora, a escola toma para si a “literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins, faz dela uma *literatura escolarizada*” (SOARES, 2006, p. 17, grifos no original).

Para Silva (2003, p. 515), “a leitura e a literatura sofrem um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo recorrente por meio de atividades,

exercícios escolares isolados, sem que o aluno perceba a leitura como ‘ação cultural historicamente constituída’”. Ao se referir ao tratamento dado ao texto literário em sala de aula, a autora salienta que o uso das fichas de interpretação desmotiva o aluno e acaba passando a ideia de que seu contato com a obra literária se resume a responder tais fichas para serem corrigidas pelo professor com informações do tipo: título da obra, nome do autor, nome do ilustrador, caso seja uma obra ilustrada, descrição das personagens principais e secundárias, em alguns casos, descrição do espaço e de alguns fatos ocorridos, além de outros detalhes superficiais.

Esta análise, por meio das fichas de leitura não consegue avaliar, de fato, se o aluno compreendeu ou não o texto, se não lhe dão espaço para que exponha a relação entre o que leu e a sua própria realidade ou que exercite a sua imaginação, dando ao texto interpretações diversas daquela esperada por quem elaborou as fichas, muitas vezes o próprio professor. De acordo com análises desenvolvidas por Kleiman (1996), a escola ainda prioriza a leitura como decodificação, pressupondo um leitor passivo, desconsiderando as intervenções e indagações que a leitura pode lhe provocar, principalmente em se tratando da leitura literária. Ainda de acordo com a autora, “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 1996, p. 24). É no momento da troca de experiência com seus pares e até mesmo com os adultos que ocorre a interação entre textos e leitores.

Outra questão relevante no estudo sobre a relação entre literatura e leitura na escola é o que diz respeito à presença do texto literário no livro didático. Silva (2003) afirma que esses livros restringem a recepção do aluno-leitor, pois não dá ao aluno a oportunidade de manifestar a sua própria leitura. Nesse sentido corrobora a afirmação de Kleiman e Moraes (1999, p. 66) de que “o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto”. Alertam, no entanto, que não se trata de tributar o problema ao próprio livro. Silva (2003, p. 516) lembra que “vários manuais didáticos já apresentam uma diversidade de atividades propostas aos alunos, além da variedade de gêneros que são apresentados ao leitor na tentativa de persuadi-lo à prática da análise textual”.

Apesar dos inúmeros estudos críticos referentes à literatura, ainda se observa, em muitos livros didáticos

[...] exercícios que exploram a leitura de textos literários com o predomínio de perguntas que requerem apenas uma leitura superficial, ou seja, o leitor não é estimulado a inferir, preencher as entrelinhas e reconstruir as pistas textuais até atingir um nível maior de criticidade no ato de ler. Nesse sentido, o leitor não consegue desenvolver uma compreensão mais ampla do texto literário, pois o papel dinâmico do receptor é subestimado, sufocado pela leitura imposta pelos roteiros de interpretação dos livros didáticos (SILVA, 2003, p. 516).

A autora acredita que o que ocorre é que a escola falha no modo como lida com a interação do aluno com a literatura. Por essa razão, ao selecionar as obras literárias a serem trabalhadas em sala de aula, os professores devem considerar o interesse e a capacidade interpretativa dos seus alunos, mostrando a eles os entrelaçamentos dos registros linguísticos e estéticos presentes nas obras, a fim de desenvolver a habilidade leitora. É importante dar aos alunos a oportunidade também de eles próprios escolherem livros a serem lidos, pois assim poderão escolher de acordo com suas experiências prévias e poderão descobrir o prazer de ler a partir de suas próprias demandas.

Nesse sentido Silva (2003, p. 517) recomenda que o aluno seja orientado a “compreender o papel estético da literatura, bem como a função social desta manifestação artística”, pois de outra maneira não conseguirá perceber a “literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade”. Trata-se de suscitar a importância de se ter em mente a função social da literatura como uma possibilidade da própria realidade, de modo que o aluno se torne um leitor crítico, capaz de articular a leitura literária à leitura que ele próprio faz do mundo à sua volta, considerando as diversas possibilidades e heterogeneidades existentes, bem como suas expectativas.

É preciso considerar, ainda de acordo com Silva (2003), que a experiência da leitura literária é individual e por isso mesmo diferente para cada um, devendo acontecer de modo natural, sem obrigatoriedades e tempos determinados, considerando a privacidade do leitor em sua relação com o objeto literário. Nesse contexto, é função da escola, portanto, diferente de estimular a resposta às fichas de leitura, permitir ao aluno o próprio desenvolvimento estético, respeitando seu tempo, experiência e mesmo o próprio gosto ou preferência<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Estaria aqui o princípio da “leitura deleite” proposta no PNAIC e retomada na produção acadêmica. O PNAIC descreve a leitura deleite no *Caderno de Apresentação* como “leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;” (BRASIL, 2012a, p. 32). Contudo não deixa claro de que modo seria feita essa leitura e ao descrever alguns modelos de atividades ela aparece em diferentes abordagens o que se constata por meio do que as pesquisas acadêmicas apuram, pois de acordo com essas pesquisas as escolas entendem de modo diverso a leitura deleite. Costa (2015), por exemplo, salienta a importância dada ao momento da leitura deleite na turma por ela investigada e destaca que os alunos sentiam prazer por ouvir as histórias, a partir das quais por vezes a professora desenvolvia discussões e outras vezes não, deixando livre apenas a opinião quanto ao gosto pela leitura que fizera. Já Pacheco (2015) em sua pesquisa descreve uma turma em que a professora escolhe e destaca informações do livro que se relacionam ao estudo de determinado componente curricular.



Evidencia-se, portanto que “as leituras ‘prontas’, idealizadas pelo professor, sufocam a descoberta da leitura por prazer” (SILVA, 2003, p. 517), inibindo o aluno e direcionando sua atenção para questões técnicas da obra. Esse tipo de comportamento afasta o aluno da literatura, tira-lhe o gosto pela leitura. De acordo com Bordini e Aguiar (1993), a leitura literária promove uma imersão do leitor no mundo criado pela obra e nesse aspecto leva a ampliação da compreensão crítica do mundo.

Para Machado (2000), a princípio a criança vê o livro como algo bom, capaz de dar-lhe prazer, se sente atraída pelas cores, pelo brilho, pela disposição das letras e das palavras, pelo mistério que envolve esse universo ainda desconhecido por ela. Ao se apropriar do código escrito, a criança passa a ler com maior desenvoltura e continua a seguir esses mesmos critérios. Contudo, a maneira como passa a se relacionar com o livro pode aproximá-lo ainda mais desse universo ou simplesmente afastá-lo. Criatividade, participação efetiva na leitura e interpretação, interlocução com os pares, dentre outros processos, implicam o leitor na obra literária e contribuem para manter o aluno próximo à literatura.

Além de incentivar a criatividade, a literatura possibilita uma infinidade de descobertas e uma compreensão do mundo ampla e crítica. Nesse sentido, Barbosa (1994, p. 129) afirma que “as crianças que provêm de ambientes povoados de livros e de leitores encontram maiores facilidades de êxito na aprendizagem da leitura e da escrita justamente por causa dessas experiências com o mundo da escrita”. Da mesma forma, Coelho (2000) concorda que, a princípio, a criança não tem ainda o domínio do código linguístico verbal, logo o que prende a sua atenção é o mundo imaginário, as figuras e todo o encantamento que as histórias despertam nela, pois a literatura estimula vários sentidos, apresenta à criança uma nova gramática da comunicação, sem regras fixas, unindo o verbal, o imagético e o sensorial, enriquecendo a sua imaginação, proporcionando-lhe liberdade para relacionar-se com a história, com os personagens e consigo mesmo.

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 o real, os ideais e sua possível/impossível realização... Literatura é linguagem específica que, como linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão (COELHO, 2000, p. 27).

Sousa, Silva e Silva (2012), seguindo o posicionamento de Coelho (2000), afirmam que a literatura infantil passou a ser um instrumento motivador e desafiador, capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável por sua aprendizagem, pois, por

intermédio dela a criança pode compreender o seu contexto, podendo modificá-lo de acordo com suas necessidades. A criança que ouve histórias desde cedo adquire uma postura crítico-reflexiva extremamente relevante à sua formação cognitiva, pois ao ouvir ou ler uma história ela é capaz de comentar, indagar, duvidar ou discutir sobre ela, por uma interação verbal primordial à sua comunicação com o mundo que a cerca.

O professor assume posição central no âmbito da interação com a criança. Silva (2003) afirma que é função do professor colaborar com os alunos na construção e/ou reconstrução de interpretações, não apresentar a eles leituras já prontas, mas colocá-los frente a leituras diversas de forma que eles próprios reconheçam que “o sentido não está *no texto*, mas é construído pelos leitores na *interação com textos*” (SILVA, 2003, p. 521, grifos no original). Assim o estudo da literatura passa a ter sentido para o aluno, pois ele reconhece o seu papel como leitor.

É essa integração entre o texto literário e a dimensão sociocultural que a escola deve proporcionar aos alunos, levando-os a perceber as possibilidades de significação que o texto literário permite, enquanto objeto artístico polissêmico que transgride normas e regras, envolvendo o leitor num jogo de construção/reconstrução de sentidos (SILVA, 2003, p. 523).

Segundo a autora, é preciso que os alunos entendam o texto literário como uma forma de (re)descoberta de sua própria identidade, pela relação que estabelece com ele no ato de ler, pois a obra literária proporciona a esse aluno que ele se envolva na experiência de reconstrução dos acontecimentos contados na obra, como se vivesse ou acompanhasse as próprias personagens. É preciso para isso que os professores encorajem a autonomia da leitura, que os alunos leiam sem a obrigatoriedade de se buscar respostas para as fichas de leitura, que escolham obras que permitam aos alunos uma interação mais produtiva, além de utilizar questões que possam deixar clara a relação entre a sua experiência de leitor e o texto.

Ainda nesta perspectiva, Silva (2003, p. 524) afirma que “a educação literária proposta pela escola merece ser reavaliada, a fim de que nossos alunos-leitores possam encontrar razões concretas para o estudo da literatura como fenômeno artístico atrelado às transformações históricas, sociais e culturais”. Elenca ainda alguns objetivos que podem auxiliar na busca por um ensino de literatura adequado à escolarização que fatalmente ocorre nas escolas:

- articular leitura crítica, análise e interpretação do texto literário, visando atingir um discurso crítico desenvolvido pelo aluno, a partir do reconhecimento das singularidades estéticas do fazer literário;

- apresentar distinções entre os gêneros literários, percebendo também o diálogo entre características de diversos gêneros numa mesma obra literária;
- analisar a obra literária sob uma ótica interdisciplinar, reconhecendo as relações entre Literatura e Sociologia, Literatura e História, Literatura e Psicanálise, entre outras;
- desenvolver estudos da obra literária baseados no interculturalismo;
- considerar as diversas correntes teóricas que se debruçaram sobre o fazer literário com perspectivas diferentes (Formalismo, Estruturalismo, Pós-estruturalismo, Sociologia da Literatura, Sociocrítica, Fenomenologia da Leitura, etc.);
- estabelecer distinções entre Teoria da Literatura, Crítica Literária e História da Literatura;
- desenvolver estudos intersemióticos, considerando as relações entre literatura e outras expressões artísticas (literatura e pintura, literatura e música, etc.) (SILVA, 2003, p. 524).

A autora afirma que a reavaliação das metodologias de ensino de literatura é fundamental, de modo a encontrar alternativas didáticas de ensino aprendizagem que sejam capazes de “motivar os alunos à leitura por prazer, à busca de conhecimento, à leitura crítica do texto articulada com a compreensão crítica do mundo” (SILVA, 2003, p. 525). Ou seja, o ensino de literatura deve buscar meios de levar o aluno a encontrar, na literatura, um espaço lúdico de reconstrução de sentidos, instigando a sua imaginação a partir do texto literário. Nesse sentido a autora concorda com Lajolo (*apud* AMARAL, 1986, p. 05, grifos no original) de que a “*educação para a literatura*” deve levar o aluno à compreensão do texto enquanto multiplicidade de significados dentro das esferas cultural, ideológica, social, histórica e política.

Nessa perspectiva, segundo Scholze (2007, p. 11), “cabe à escola, pela leitura, assumir a ampliação da imaginação criadora, desenvolvendo sujeitos questionadores e críticos dos arranjos da sociedade”. Silva (2003) aborda a relação entre leitura, literatura e teoria literária, indicando alguns motivos pelos quais essa relação se faz importante na escola:

- a própria natureza interdisciplinar do ato de ler que envolve contribuições de diversas áreas. No caso da leitura literária, o ato de ler é influenciado por estratégias cognitivas, lingüísticas, metalingüísticas, conhecimento do polícódigo literário, noção de gênero literário, estilo de época no qual o texto está inserido, enfim, um conjunto de noções determinantes na interação do leitor com o texto;
- o fato de a significação do texto literário ser construída a partir da participação efetiva do receptor, o que torna evidente as relações dinâmicas entre a literatura e o leitor;
- a teoria literária só existe em função da leitura e da literatura: esse é outro aspecto a ser considerado quando se trabalha o texto literário em sala de aula. A teoria literária deve estar presente na escola, subsidiando a prática do professor, no sentido de ampliar concepções críticas sobre o fazer literário e a recriação do texto pelo leitor, o que só ocorre no ato da leitura (SILVA, 2003, p. 514-515).

De acordo com a autora, a leitura, nos dias de hoje, se dá por meio de um consumo rápido de textos, contrariando aspectos fundamentais na relação da criança com a literatura

como a troca de experiências entre os pares, as discussões sobre os textos e a valorização das interpretações dos alunos. Este aligeiramento relativo às práticas da leitura literária fazem da literatura apenas um “pano de fundo” para outras aprendizagens, conforme indicado nos capítulos anteriores deste trabalho. “A leitura tem de ser pensada não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente constituída” (SILVA, 2003, p. 515). Afinal, a leitura literária se caracteriza como um ato político diante do mundo e precisa estar presente na prática de sala de aula. Para esta autora “os alunos deveriam ser capazes de ‘experienciar’ o ato de ler como uma ação cultural, em que o leitor tem papel dinâmico nas redes de significação do texto” (SILVA, 2003, p. 515).

Nesse sentido, há que se atentar para os argumentos implícitos e explícitos do texto. Os livros literários, com menos ênfase que os paradidáticos, ainda podem ter os esquemas argumentativos explícitos e sempre terão os esquemas argumentativos ocultos pela maneira como os fatos se dão e como os problemas vão aparecendo e se desenvolvendo. Estes constituem ações que, por meio de uma rede de valores e crenças, sem que se façam perceber, imediatamente tornam-se presentes. A literatura ensina, independentemente de ter a intenção de ensinar e, por essa razão, é que a literatura não deve ter esse compromisso acertado ou essa obrigação de ensinar a criança a ler, como se fosse sua função. Ainda que não seja sua função, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “ciclo de alfabetização”, a literatura é associada à aquisição do Sistema de Escrita Alfabética e ao letramento, conforme se pôde verificar explicitamente em relação ao PNAIC.

Para Zilberman (2007, p. 247), o ingresso ao mundo da leitura ultrapassa o letramento e a alfabetização, mas depende de ambos: “Depende da alfabetização quando envolve o domínio das técnicas de leitura e de escrita, e do letramento, na medida em que as práticas de leitura e escrita estão presentes em cada etapa da experiência do sujeito”. O sujeito está o tempo todo envolvido com o universo ficcional em que a imaginação segue os apelos da fantasia, instigados no dia a dia. Entretanto, a autora alerta que o letramento literário efetiva-se quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos, a narrativa e a poesia, entre outros, a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura.

Letramento literário é entendido neste trabalho como uma iniciação ao mundo da leitura literária, desinteressada e livre, independentemente de ter sido ou não alfabetizado anteriormente, relativo tão somente à imersão da criança no universo ficcional, seja ouvindo história, seja criando histórias a partir de livros de imagens, seja lendo de fato um livro literário, independente do gênero.

Zilberman (2007) se refere à alfabetização e ao letramento de maneira diversa, compreendendo existir uma diferença entre esses dois termos. Segundo Cavalcante, Freitas e Mercado (2008) essa diferença se refere à familiaridade que se tem com o uso da escrita no cotidiano social. Para elas, a alfabetização está muito mais relacionada à decodificação do código linguístico enquanto que o letramento vai além, há uma intimidade maior com a escrita a ponto de entender as entrelinhas do que está dito, o contexto e a forma como está dito, de modo que são envolvidos comportamentos e habilidades de leitura mais eficientes.

Ao compreender e concordar com essa diferença, Zilberman (2007) faz uma interessante análise que diz respeito à relação da literatura com a leitura sob dois aspectos, imbricados ao aprendizado. O primeiro refere-se ao uso do código linguístico, sem o qual não existe a escrita; logo está diretamente relacionado à construção do texto literário, ainda mais que à sua leitura. E, o segundo, diz respeito a esta aproximação entre o texto literário e a realidade do leitor.

Vieira (2008, p. 16-17) relaciona literatura, leitura e o processo de letramento, afirmando que a princípio cabia à literatura “a transmissão do patrimônio” histórico da humanidade aos mais novos, mas com o passar do tempo essa concepção sofreu mudanças, e a literatura passou a ter responsabilidade para com a formação do leitor. Alerta que a literatura cumpre esta tarefa à medida que supera a concepção de “leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa”.

De acordo com essa compreensão, a habilidade de leitura tem na literatura um substrato essencial, por meio do qual se tem contato com a linguagem verbal, que em associação com a construção de um mundo coerente e compreensível, criado por ela, dá vazão à fantasia do autor, mas também provoca no leitor diversas possibilidades lúdicas, lidando assim com o real e o fictício ao mesmo tempo. Assim a literatura se mantém, na realidade, “documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas” (VIEIRA, 2008, p. 16-17).

A compreensão da relação entre alfabetização, letramento e literatura é relevante no que tange ao ensino de literatura no espaço escolar. Scholze (2007) enfatiza que o contato com os livros deve acontecer o mais cedo possível, a fim de que se faça das crianças leitoras conscientes. Ainda que a criança não tenha sido alfabetizada formalmente, ela pode manusear textos, ouvir histórias, conversar, jogar com os ritmos, com as palavras, aproximando-se da

leitura, de forma que esta se veja como leitora, para que se sinta também responsável por seu próprio aprendizado e tenha certa autonomia para a leitura. Uma autonomia no sentido de dar à criança uma possibilidade de liberdade de criar a partir da experiência literária, de se apropriar de conhecimentos relativos às produções histórico-culturais de seu grupo social.

Há nessa direção diversas críticas voltadas à maneira como o texto literário chega ao aluno, principalmente ao aluno em fase de alfabetização. Uma primeira crítica é a que se refere à forma com que a literatura na escola serviu ao fortalecimento dos ideais da classe média, particularmente quanto à difusão e ao fortalecimento de sua visão de mundo. Nesse contexto, a ligação entre alfabetização, leitura e conhecimento, com ênfase no individualismo, bem como no comportamento e no esforço pessoal levou a literatura a configurações pedagogizadas desde o princípio (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007). Segundo Walty (2006, p. 51), “Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras [...] o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado”.

Soares (2006, p. 48) faz ainda uma crítica aos textos que ela chama de “*pseudotextos*”, pois são forjados especificamente para os treinos de leitura e nada têm de literários. Aparecem em livros didáticos com o objetivo de ensinar gramática e ortografia, normalmente um amontoado de palavras sem sentido com o nome de texto, e também aos textos literários que são transferidos para os livros escolares, perdendo suas características como ilustração e disposição gráfica, espaçamento, disposição na página, que compõem o universo literário e fazem com que o livro emocione o leitor.

Também Zilberman (1985, p. 48) corrobora esta concepção quando infere que o “confinamento do livro infantil ao didático” não é legítimo já que desconsidera seu caráter ficcional e o submete à estética do livro didático. Contudo, esta característica se deve à sua “índole histórica e ideológica”, visto que a literatura surge, segundo esta autora, da necessidade de se preparar a criança para o mundo, a partir da preocupação fundante com a formação da criança, que é também a preocupação da própria escola. Nesse sentido, a literatura é vista como algo que ajuda no enfrentamento das dificuldades cotidianas, sem limites de tempo e espaço, permitindo uma representação “visível, concreta e simultânea de todas as facetas que constituem o universo da criança” (ZILBERMAN, 1985, p. 48).

Há textos, hoje, produzidos especificamente para as escolas que formam um mercado consumidor específico, para o qual são produzidos livros com objetivos já determinados para conteúdos prévios, de acordo com a clientela escolar, assim como afirma Soares (2006, p. 17, grifos no original), “busca-se *literalizar a escolarização infantil*”. A autora afirma, ainda, que

a literatura muito mais que “um divertimento é um fecundo instrumento de formação humana, ética, estética, política, etc.” (SOARES, 2006, p. 19), capaz tanto de formar quanto de transformar mentes por ser, em suas palavras “um dos mais eficazes instrumentos de formação dos imaturos”. Assim, a inserção da literatura no ambiente escolar deve se dar de maneira a não fazer dela uma mercadoria com fim alfabetizador, mas tendo-a com a importante função que lhe cabe, de formação humana.

[...] na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se pode negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a inapropriada escolarização da literatura, que se traduz em deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (É preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares) (SOARES, 2006, p. 22, grifos no original).

Segundo Soares (2006), uma escolarização adequada da literatura deveria desenvolver no aluno leitor o conceito de autoria e não a mera repetição de palavras decodificadas na sequência em que aparecem nesta ou naquela história. Já que estando na escola a literatura não escapa à escolarização e não há como ser diferente disso, visto que esta é a oportunidade e muitas vezes a única oportunidade que a crianças têm de acesso à literatura, é preciso que se reflita e que se faça com que esse acesso seja da melhor maneira possível, que não crie bloqueios e aversões a esse mundo capaz de possibilitar uma infinidade de possibilidades criativas, de perspectivas discursivas e imaginativas aos alunos. É preciso dar à literatura um espaço muito mais amplo e tirar dela a responsabilidade formal que não lhe cabe.

Para tanto, Soares (2006, p. 48) afirma que a escolarização da literatura pode ser apreendida sob dois enfoques: a adequada e a inadequada,

[...] adequada seria aquela escolarização que conduzissem eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.

A autora conclui, a partir deste ponto de vista, que “a questão fundamental das relações entre literatura infantil e escola” é a necessidade de se descobrir “como realizar, de maneira adequada, a inevitável escolarização da literatura” (SOARES, 2006, p. 48). Visto que o que afasta a criança da literatura não é a própria literatura, mas o que se faz dela, a maneira

como o texto literário lhe é apresentado e as cobranças que lhes são feitas a partir das leituras que lhes são oferecidas. A leitura literária não tem compromisso, logo não deve atender a cobranças, está voltada à liberdade, à criação e à imaginação. Na poesia, por exemplo, a literatura infantil tende a potencializar as aliterações, onomatopeias e as rimas internas, como forma de chamar a atenção das crianças para o universo literário, envolvendo-a, conforme afirmam Lajolo e Zilberman (2007).

Nesse sentido, a literatura infantil abarca não só histórias e aventuras agradáveis às crianças, mas também deixa de lado o ponto de vista e os valores dominantes, bem como a linguagem formal padrão, com o uso, inclusive, de gírias de rua, falas regionais e dialetos sociais. Para Lajolo e Zilberman (2007, p. 154) quem escreve para crianças “parece acreditar na docilidade e transparência da linguagem enquanto instrumento”. Desta feita, elas acreditam que a literatura infantil adota um uso libertador da linguagem, como forma de atuação, não meramente como instrumento de comunicação, ressaltando o “poder da linguagem na transformação da realidade” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 156).

O professor não deve, portanto, reduzir o uso do livro em sala de aula em observações tidas como corretas, como no uso das fichas de leitura, com respostas uniformes. Pelo contrário, o que o professor precisa é dar espaço às múltiplas interpretações presentes no texto literário, “porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado” (ZILBERMAN, 1985, p. 24).

Abramovich (1989) afirma que, mesmo antes de ser alfabetizada convencionalmente, a criança inicia sua leitura de maneira geral, a partir de uma literatura também não convencional, por meio de imagens e signos simples. É muito importante, portanto, para a formação de qualquer criança, o contato com a Literatura Infantil, ainda que, a princípio apenas, ouvindo histórias, pois ouvi-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, ao despertar a curiosidade e o interesse por descobrir o que está escrito nos livros.

O contato com a literatura infantil se faz inicialmente através de seu ângulo sonoro: a criança ouve histórias narradas por adultos, podendo eventualmente acompanhá-las com os olhos na ilustração. É essa última que introduz a epiderme gráfica do livro, de modo que a palavra escrita apresenta-se via de regra como o derradeiro elo de uma cadeia que une o indivíduo à obra literária. Contudo, tão logo ela se instala no domínio cognitivo de um ser humano, converte-o num leitor, isto é, modifica sua condição. Portanto, é a posse dos códigos de leitura que muda o status da criança e integra-a num universo maior de signos, o que nem a simples audição, nem o deciframento das imagens visuais permitiam (ZILBERMAN, 1985, p. 65).



Para esta autora, a imersão da criança no espaço da literatura infantil, no universo da palavra escrita, por conseguinte, faz parte do seu próprio crescimento e desenvolvimento cognitivo, pela forma como ela passa a se apropriar da realidade.

Contudo, de acordo com Walty (2006, p. 51),

[...] o discurso didático esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações, ou usando-o com outros objetivos tais como transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, refletir sobre drogas ou aborto na adolescência e, principalmente, ensinar regras gramaticais. Em nome da literatura, tais procedimentos, muito usados nos livros didáticos [...] acabam por deformar o leitor ou afastá-lo do texto definitivamente.

Desta feita, salienta Zilberman (1985) que a literatura tem função formadora, diferente da missão pedagógica atribuída a ela, quando pensada em função do ensino da leitura, meramente. Para essa autora, corroborando as ideias defendidas por Antônio Candido, a literatura proporciona um conhecimento do mundo e do próprio ser, por meio da realidade criada pela fantasia que a permeia. Mais ainda, para a autora, ainda de acordo com Antônio Candido, a literatura fornece ao leitor, mesmo à criança, os elementos necessários para a própria emancipação, finalidade implícita do saber. Nesse sentido, a literatura ajuda a escola a romper com a função de perpetuar as normas que mantêm as estruturas sociais postas, no sentido de levar o aluno ao conhecimento de mundo, não se subordinando ao ensino de boas maneiras ou ao aprendizado das palavras.

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta (ZILBERMAN, 1985, 26).

Para Zilberman (1985, p. 30), a principal meta da literatura, estando ela na escola, se dirige à “conversão do livro num meio de cultura e questionamento, liberto de uma inclinação doutrinária”. Nesse sentido, concordando com Antônio Candido que a literatura tem uma função formadora, dando ao leitor elementos que o capacitam para compreender o mundo à sua volta.

Contudo, para que essa literatura deixe de ser privilégio de alguns, Candido (2011) afirma ser necessário que haja uma organização social que garanta a distribuição igualitária desse bem, de forma que circulem livremente na sociedade. A maneira que se tem para tal hoje é justamente a escola e suas bibliotecas. Contudo, mais do que a distribuição de livros

literários e mediante os estudos que têm sido desenvolvidos acerca da literatura faz-se necessário o reconhecimento da sua importância para a formação humana e do seu acesso como direito de todos.

Apenas a disponibilização de livros não atende a esse preceito, é preciso mais. São necessárias ações organizadas e planejadas no sentido de não se deixar a literatura relegada à simples tarefa de lista de palavras a serem decodificadas. É preciso que se trabalhe, mais uma vez de acordo com o que orienta Candido (2011), o hábito da leitura, bem como a difusão das obras literárias, visando assim o amadurecimento humano. Retomando as considerações de Ianni (1999), acima expostas, ciência e arte são produzidas por meio da paixão e da razão e, nesse sentido, sociologia e literatura encantam e desencantam; decantam tendências de investigação e tendências de sonhos, fantasias, desejos. Entrecruzam-se, mas conservam suas singularidades.

Nesse sentido a presente dissertação, após todo estudo realizado e as análises desenvolvidas, defende que a literatura está vinculada à perspectiva do direito humano como vetor de uma formação imbricada às diferentes áreas do conhecimento humano, como a ciência e a arte, porém de modo desobrigado e autônomo, dando vazão a possibilidades diversas de criação e interpretação. A partir desse entendimento o que se espera de uma formação voltada explicitamente para a alfabetização, no caso do PNAIC, que parte de uma proposta de letramento e que traz a conhecer as obras literárias disponibilizadas às escolas, é que se considere o letramento literário como uma de suas vertentes, dando à obra literária o espaço não apenas de suporte para textos para se apreender o código linguístico, mas de impulsionadora da imaginação e das inquietações que levam à reflexões e transformações. Pois, se a literatura é um direito essencial à formação deve ser então garantido à criança não apenas o seu acesso, mas que se possa ter na literatura um espaço de liberdade e possibilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação é fruto de um estudo bibliográfico e documental, considerando ao mesmo tempo duas fontes de pesquisa: os documentos oficiais do próprio PNAIC e a produção acadêmica voltada para a temática, ou seja, as teses e dissertações que tratam da literatura no âmbito deste *Programa*. A partir destas fontes de pesquisa e dos estudos acerca da literatura, é que foram construídas as análises apresentadas na dissertação.

Para responder às perguntas da pesquisa, referente à concepção de literatura que aparece nos documentos do PNAIC e como as pesquisas acadêmicas têm percebido o trabalho com as obras literárias a partir desse *Programa* buscou-se, por meio dos estudos realizados, atender aos objetivos: identificar como os documentos do PNAIC têm orientado o ensino de literatura nas escolas da rede pública de ensino nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e refletir sobre essas orientações a partir do entendimento da literatura como um bem cultural, um direito humano, essencial à formação do homem.

Com tais propósitos foram realizados estudos no sentido de se ampliar o conhecimento relativo à literatura como direito, bem como se investigar como a literatura tem sido compreendida pelos documentos oficiais do Ministério da Educação que orientam as escolas de todo o país. Para tanto, o PNAIC foi escolhido como fonte para esse estudo, à medida que é o *Programa* que mais deu destaque às obras literárias que chegam às escolas por intermédio deste e de outros programas. Foi especificado ainda o ano de 2013, por se tratar do ano em que o *Programa* se deteve mais especificamente à Língua Portuguesa e por essa razão às atividades que envolvem as obras literárias.

Ressalta-se que, ainda que o PNBE seja um programa anterior ao PNAIC e tenha tido algumas edições de guias de orientação ao professor este é um programa voltado apenas à distribuição das obras, sem formação específica para o trabalho com as mesmas. Desta forma, nem o PNBE nem qualquer outro *Programa* anterior ao PNAIC, implementado pelo MEC, teve efetividade no sentido de realmente orientar os professores quanto à formação para se trabalhar com as obras literárias que chegam às escolas, o que se verifica nos relatórios do TCU e pesquisas a respeito, conforme indicado no trabalho. Nesse sentido compreende-se a importância do PNAIC e o destaque que este programa tem quanto à literatura, enquanto âmbito de pesquisa.

O que se constatou com este trabalho é que há, por parte de alguns autores, bem como fica claro também nos trabalhos acadêmicos selecionados para análise, uma preocupação quanto ao fato de que a escola tem feito da literatura um mero instrumento, tendo nas obras

literárias um suporte para retirar os mais diversos conteúdos a serem estudados em sala de aula. Contudo, é preciso compreender que, quando se trata de literatura, a liberdade no ato de escolher e ler, bem como expor a respeito do que foi lido, compreendido, e as relações que são tecidas a partir dessas apreensões são muito mais importantes e formativas que os conteúdos que, por ventura, podem ser extraídos do texto literário. A leitura literária promove uma imersão do leitor no mundo criado pela obra e nesse aspecto leva a ampliação da compreensão crítica do mundo. É nesse sentido que a literatura contribui na formação humana.

A leitura atenta dos *Cadernos de Formação* do PNAIC permitiu verificar que a literatura é claramente abordada enquanto instrumento de formação, tanto no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva do letramento, quanto como “pano de fundo” para o ensino de todas as áreas do conhecimento, aparecendo, muitas vezes, como parte dos gêneros textuais, sem quaisquer especificações quanto às suas características particulares, aparecendo também em todos os modelos de planejamento, projetos e sequências didáticas. Constatou-se que muitas vezes os livros literários são citados nos modelos de sequências didáticas e projetos, mas não com orientações acerca da literatura ou das histórias contadas, mas apenas como meio para se trabalhar os conteúdos pretendidos, como para se retirar dos textos informações referentes à gramática, por exemplo.

Nesse sentido, torna-se importante a perspectiva abordada neste trabalho acerca de como esses livros têm sido abordados nos documentos que orientam a prática escolar. Esta tem sido também uma preocupação que aparece nos trabalhos acadêmicos. O fato de se ter um programa como o PNAIC que tem como eixo principal a formação continuada e esta fazer referência aos materiais didáticos disponibilizados pelo MEC às escolas públicas, possibilita que se tenha maior clareza quanto ao que é disponibilizado às escolas atualmente. Isso possibilita uma reflexão acerca do uso desse material pelos professores das redes públicas de ensino, é o que apontam as pesquisas que se detiveram a esse estudo.

A partir do que se apura com as leituras das pesquisas percebe-se que os pesquisadores têm tido um olhar próximo ao que se destaca também nesta pesquisa quanto à literatura para a formação humana, enquanto um direito. Contudo, tendem a concordar que o PNAIC, ainda que limitado, tem mérito em fazer conhecer os acervos literários das escolas e valorizar a literatura, ainda que se precise caminhar mais no sentido de sair das práticas instrumentais de ensino, fazer com que a literatura apareça enquanto literatura e não apenas como “pano de fundo” para as demais áreas do conhecimento.

Entretanto, nenhuma dos trabalhos apontou sugestões para que esse caminho seja trilhado, o que leva à conclusão de que ainda há muito o que se refletir e discutir a esse respeito, pois ainda que a literatura seja capaz de dialogar com todas as áreas do saber, não é ela a responsável por transmitir nenhum deles. Ainda que tenham intencionalidades, os textos literários vão sempre tender a interpretações e sentidos diversos, forjando inquietações e um mundo de possibilidades. Desse modo, a literatura é muito mais que decifração de códigos, muito mais que simples letras desenhadas em papéis e ilustrações que chamem a atenção dos alunos para a escrita. Há em todos os trabalhos selecionados argumentação no sentido de fazer com que o texto literário saia do lugar de simples portador de enunciados a serem decodificados e seja assumido como parte da formação integral do sujeito, como um direito seu.

Em relação ao PNAIC, as pesquisas selecionadas concordam que se trata de uma política pública de grande relevância, devido tanto à sua abrangência quanto às reflexões que tem provocado. Indicam, entretanto, que há uma ênfase à formação de professores em detrimento das demais ações propostas e que faz uso da literatura para fins de aproximar o aluno dos demais conteúdos a serem ensinados no ciclo de alfabetização.

Estas pesquisas apontam que o PNAIC tem aspectos positivos em relação à literatura, pois a deixou em evidência nas escolas, deu a ela uma visibilidade que não tinha antes, mas algumas pesquisas destacam a necessidade de se trabalhar efetivamente a literatura. É exemplar desta preocupação a discussão sobre a “leitura deleite”, que seria um momento destinado à fruição literária, mas que, no próprio documento e em práticas de professores investigadas em alguns trabalhos, são marcados por fins didatizantes do livro literário. Tais apontamentos das pesquisas devem considerar também o fato de que os pesquisadores, autores dos trabalhos analisados, estiverem de algum modo envolvidos com a formação do PNAIC, seja atuando diretamente com o programa ou o acompanhando nas escolas.

A discussão da literatura como direito, enquanto “bem incompressível”, marca radicalmente sua dimensão humanizadora. Negar o ensino de literatura ou utilizá-la apenas como instrumento, de modo a torná-la enfadonha e distante, segundo Antônio Candido, torna-se um meio de se mutilar a humanidade. Os “*pseudotextos*” implicam-se nesta dimensão instrumentalizante da literatura na escola. Ainda que ao adentrar à escola, inevitavelmente, a literatura passe por um processo de escolarização, essa escolarização pode se dar de forma adequada com intuito de autonomia e não em uma perspectiva estritamente adaptativa. Tal perspectiva reduz a literatura à adoção dos livros literários às sequências didáticas, às atividades desenvolvidas em sala de aula, acompanhadas de questionários que limitam as

interpretações ou atividades para retirar do texto informações específicas. Minimizam-se as oportunidades para que a criança escolha um livro literário e que o discuta de modo livre e autônomo.

Na leitura dos *Cadernos de Formação* chama a atenção para a ausência de autores de referência da área da literatura. Tem-se como base teórica a autora Magda Soares e sua discussão, necessária, quanto à forte presença dos “*pseudotextos*” na escola e à transferência de textos literários para os livros didáticos. Em ambos, há uma perda das características literárias do livro, perdendo-se o sentido de uma “escolarização adequada” da literatura.

Como o foco do PNAIC é a alfabetização, os *Cadernos de Formação* são claros quanto ao tipo de alfabetização pretendido para a efetivação dos “direitos de aprendizagem”, tendo como enfoque o letramento, sendo este um tipo de alfabetização que não dispensa o aprendizado da mecânica da escrita, mas associa a aprendizagem do código da escrita à leitura das diversas expressões presentes em seu cotidiano. É nesse sentido que as obras literárias aparecem atreladas ao aprendizado da escrita, como um texto real e significativo. Ao fazer a defesa do letramento é que se tem, por parte das pesquisas acadêmicas, uma perspectiva positiva do PNAIC em relação à literatura, pois, para o letramento, a presença da literatura na escola e a sua consequente escolarização tornam-se parte do processo de aprendizagem.

Como um desses momentos tem-se a “leitura deleite” que inclusive é mencionada no documento como parte da rotina sugerida aos professores alfabetizadores. Entretanto, no âmbito do próprio PNAIC, o sentido e as sugestões para este momento não estão claramente explicitados. Este pode ser um dos motivos para que os professores, conforme identificado nas pesquisas, adotem a “leitura deleite” com a finalidade de demarcar informações pontuais de determinada obra ou para estabelecer relações com o estudo de determinado componente curricular, esvaziando a obra de seu sentido literário. Mesmo na “leitura deleite” o que se constata é uma perspectiva instrumental em que o momento é atravessado por perguntas prontas e padronizadas, textos cindidos, ênfase à ortografia e à busca de grupos fonéticos.

No âmbito do PNAIC a literatura esvazia-se de seu sentido de universalidade, desconhecendo-a como direito essencial. O que acontece é que ao ser utilizada como “pano de fundo” para os demais conhecimentos a literatura perde a sua essência que está para além do ato de ler e escrever. Nesse aspecto, os trabalhos acadêmicos selecionados concordam que o programa tem limites que precisam ser considerados e revistos. O uso “didatizante” da literatura em sala de aula acaba restringindo seu caráter integrador e limitando sua possibilidade de fruição estética.

Não se nega que a literatura adentrando à escola assume uma dimensão que é própria do processo de escolarização e nesse aspecto não deixa de ter sim uma dimensão instrumental, referente ao planejamento das atividades e objetivos a serem alcançados, bem como não se pode deixar de considerar que a literatura tem em si uma relação com todas as áreas do conhecimento. Contudo, há que se preservar o que transcende a instrumentalização e buscar a formação fundada na autonomia, as diversas interpretações a que a literatura permite, tendo a criação e a imaginação estimuladas pela relação estabelecida entre a literatura e a criança. Assim, o que esta dissertação enfatiza é que a literatura tenha na escola um espaço próprio, desvinculado das regras e limitações a que se sujeitam as atividades elaboradas previamente, com respostas esperadas. Que se possa ter diálogo, possibilidades de interpretação e escolhas. Que a literatura não apareça nas salas de aula apenas como “pano de fundo” para o ensino de outras áreas do conhecimento, ainda que seus aspectos mais diversos possam ser explorados. Enfim, que todos tenham o direito à literatura respeitado e garantido.

A partir dos estudos e apontamentos apresentados o que se conclui é que ainda há um caminho a ser percorrido pela pesquisa considerando a relação entre a literatura e a escola no sentido de se construir uma abordagem de “escolarização adequada” para a literatura. Nesse sentido o estudo dos documentos oficiais, bem como dos autores de referência, aprofundado a compreensão acerca da literatura, a construção de metodologias e a pesquisa empírica podem contribuir para que se tenha uma melhor compreensão desse universo e de como trabalhar com a literatura no Ensino Fundamental, desde os primeiros anos de formação, na perspectiva da formação humana, valorizando tanto suas características estéticas quanto as possibilidades de criação e interpretação que emergem da leitura de um texto literário.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, Gostosas e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- AMARAL, E. **Texto literário e contexto didático: os (des)caminhos na formação do leitor**. 1986. Campinas, São Paulo.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciavato. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- AZEVEDO, Fernando de. (Et. Al). **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Conferência Nacional de Educação. IV, 1932. Disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf) >. Acesso 21 de fevereiro de 2019.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARTHES, Roland. **Aula**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BEACH, R. , MARSHALL, J. **Teaching Literature in the secondary school**. USA: Harcourt Brace & Company. 1991.
- BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia de Letras, 1986.
- BORDINI, M.; AGUIAR, V. **Propostas metodológicas para o ensino de língua e literatura**. Revista Letras de Hoje. PUC/RS n.53, set., 1983.
- BOTELHO, André; HOELZ, Maurício. **Sociologias da literatura: do reflexo à reflexividade**. In: Tempo Social Revista de Sociologia da USP, volume 28, nº 3, de dezembro de 2016.
- BRASIL. **Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968**. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Brasília: DF, 1968. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5537.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5537.htm) >. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da marinha de guerra, do exército e da aeronáutica militar. **Decreto-lei nº 872, de 15 de setembro de 1969**. Complementa disposições da Lei número 5.537, de 21 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília: DF, 1969. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/De10872.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10872.htm) >. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1996. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) >. Acesso em: 22 de junho de 2018.
- \_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. 6ª Secretaria de Controle Externo Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. **Relatório do 2º Monitoramento Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE**. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2003. Disponível em:



file:///C:/Users/User/Downloads/Relat\_rio%20segundo%20monitoramento%20PNBE%20\_lti ma%20vers\_o%20\_1\_.pdf. Acesso em: 06/11/2018.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. **Relatório de monitoramento: Programa Nacional Biblioteca da Escola/Tribunal de Contas da União**; Relator Ministro Guilherme Palmeira. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/2058966.PDF. Acesso em: 06/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Portaria Interministerial nº 1.442, de 10 de agosto de 2006**. Diário Oficial. Brasília: DF, 2006. Disponível em:<http://www.sesesp.org.br/legislacao/migrado2046/>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial. Brasília: DF, 2007. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 22 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro\_mec\_final\_baixa.pdf. Acesso em: 06/11/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Brasília: DF, 2011. Disponível em:<http://antigo.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/DECRETO+PNLL.pdf/e08a2c1b-fff4-4109-be45-5ea5190b6f2f>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador**: Caderno de apresentação. Brasília: DF, 2012a. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>. Acesso em: 22 de junho de 2018<sup>47</sup>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: elementos conceituais metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: DF, 2012b. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

---

<sup>47</sup> Os *Cadernos de Formação*, bem como outros matérias referentes ao PNAIC eram disponibilizados pelo MEC na página do Programa em link específico no portal do FNDE, porém a partir de 2017 esse material foi retirado, restando para a pesquisa apenas as consultas em material impresso e em outras páginas disponibilizadas na internet.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 01. **Currículo na alfabetização:** Concepções e princípios. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/33.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 02. **Planejamento escolar:** alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/35.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 03. **A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012e. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/37.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 04. **Ludicidade na sala de aula.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012f. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/39.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 05. **Os diferentes textos em salas de alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/41.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 06. **Planejando a alfabetização; Integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didática.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012h. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/43.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 07. **Alfabetização para todos:** diferentes percursos, direitos iguais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012i. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/45.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 08. **Organização do trabalho**

**docente para promoção da aprendizagem.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012j. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/47.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 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. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012k. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/50.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 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.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012l. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/113.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 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.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012m. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/57.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 04. **Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012n. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/69.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 05. **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012o. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/63.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 06. **Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012p. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/70.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 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.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012q. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/72.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 08. **Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização:** progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimentos por todas as crianças. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012r. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/76.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 01. **Currículo inclusivo:** o direito de ser alfabetizado. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012s. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/81.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 02. **Planejamento e organização da rotina na alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012t. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/85.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 03. **O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012u. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/92.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 04. **Vamos brincar de reinventar histórias.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012v. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/94.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 05. **O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula:** diversidade e progressão escolar andando juntas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012w. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/96.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 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. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012x. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/98.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 07. **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012y. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/100.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 08. **Progressão escolar e avaliação:** o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012z. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/102.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conversão da Medida Provisória nº 586, de 2012.** Brasília: DF, 2012. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm)>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: DF, 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.

BRUSTULIN, Aurea Elizabeth da Costa Scheer. **Letramento literário a partir do PNAIC/2013 - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** limites e possibilidades. Paraná: UPR, 2017 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53007/R%20-%20D%20-%20AUREA%20ELIZABETH%20DA%20COSTA%20SCHEER%20BRUSTULIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05.04.2018.

BUGARELLI, Cristovão G. Implicação da escola com a literatura. In: PESSOA, Jadir de M. (Org.). **Literatura e educação no conto de Bariani Ortencio.** Goiânia: PUC Goiás/Kelps, 2011.

BUGARELLI, Cristovão G.; TEÓFILO, Flávia P. A leitura literária na escola: experiência, linguagem e formação. In: PESSOA, Jadir de M. (Org.). **Literatura e formação humana.** Campinas: Mercado das Letras, 2016.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção.** São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Vários Escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; e MERCADO, Elisângela de Oliveira. **Alfabetização e letramento**. In: **O ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas do letramento**. Maceió: DEDUFAL, 2008.

CELLA, Sirley Morello. **Letramentos em diálogo com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma ampliação da experiência com linguagem**. Caxias do Sul: UCS, 2016 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1374/Dissertacao%20Sirley%20Morello%20Cella.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02.04.2018.

CHARTIER, A-M; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980**. 1995. São Paulo: Ática.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Repensando a formação de professores**. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v.9, n.9/10, p. 47-63, jan./jun. e jul./dez., 2003.

\_\_\_\_\_. Formar professores para outra escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli. **Era uma vez... Alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância**. Campinas: PUC, 2015 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/869/2/Patricia%20Maria%20Barbosa%20Jorge%20Sparvoli%20Costa.pdf>. Acesso em: 02.04.2018.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007.

FONTES, Geysa Paula Castor da Silva. **Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC**. Paraíba: UFPB, 2015 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/arquivo%20total%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/arquivo%20total%20(1).pdf). Acesso em: 05.04.2018.

GONÇALVES FILHO, Antenor A. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HESTER, R. **From reading to the reading of literature**. The modern language journal. N.56, p.284-291. 1972.

IANNI, Octávio. Sociologia e literatura. In: SEGATTO, J. A.; BALDAN, U. (Org.). **Sociedade e Literatura no Brasil**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

KLEIMAN, A. e MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. 1996. Campinas: Mercado de Letras.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 1996. Campinas: Pontes.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. **Lê-se para viver o que se leu**. Educação democrática, nº 18, São Paulo, 1985.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEÓN, Silvana Corrêa Vieira de. **Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)**. São Leopoldo: UNISINOS, 2015 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6239/Silvana%20Corr%C3%A4a%20Vieira%20De%20Le%C3%B3n\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6239/Silvana%20Corr%C3%A4a%20Vieira%20De%20Le%C3%B3n_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 05.04.2018.

LLOSA, Mário Vargas. A verdade das mentiras. In: **A verdade das mentiras**. São Paulo: Arx, 2004.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. São Carlos: UfsCar, 2015 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/MELO\\_Eliane%20Barra%20Nova\\_2015%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/MELO_Eliane%20Barra%20Nova_2015%20(2).pdf). Acesso em: 02.04.2018.

MORAIS, Artur G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramento, 2012.

NASCIMENTO, Iracema. **A leitura como moeda de trânsito social: entrevista com Marisa Lajolo**. In: VÓVIO, Cláudia Lemos et al. **Políticas e práticas de leitura no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

OLIVEIRA, Lívio Lima. **Breve histórico das práticas de aquisição de livros no Brasil**. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1588-1.pdf>. Acesso em 06/11/2018.

PACHECO, Paula Ferraz. **Letramentos nos anos iniciais: entre o texto verbal e o não verbal**. São Carlos: UfsCar, 2015 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8570/DissPFP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02.04.2018.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma avaliação diagnóstica**. Pro-Proposições, Campinas, SP, v. 20, n.1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009.

PAULA, Flévia Ferreira de e FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Literatura infantojuvenil, políticas públicas de leitura e formação de leitores**. R. Pol. Públ., São Luís, v. 18, n. 2, p. 587-601, jul./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/sisia/Downloads/3172-19300-1-PB.pdf>. Acesso em: 21.02.2019.

PINTO, Karina Panizza de Sousa. **A criança e a escrita: a alfabetização como processo subjetivo**. Brasília: UNB, 2017 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24127/1/2016\\_KarinaPanizzadeSousaPinto.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24127/1/2016_KarinaPanizzadeSousaPinto.pdf). Acesso em: 20.03.2018.

REUTER, Y. “**Lire**: une pratique socio-culturelle.” *Pratiques*. n.52, p.65-82, 1986.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18ª ed. ver. E ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. **Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca**. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006.

ROUXEL, A. **Enseigner la lecture littéraire**. Rennes: Presses Universitaires. 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHOLZE, Lia. **A escrita e a leitura**: fulgurações que iluminam. In: *Teorias e Práticas de Letramento*. Brasília: INEP, 2007

SILVA, Elen Maisa Alves da. **Era uma vez... a literatura infantil que circula na escola**: uma análise de edições adaptadas de contos de fadas. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2016 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142031/000992759.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02.04.2018.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária a prática escolar. *Anais do Evento PG Letras. 30 Anos*, vol. I (1): 514-527. 2003. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 31/10/2018.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **A escolarização da leitura literária**: O jogo do livro infantil e juvenil. 2ª ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Patrícia Cardoso. **Leitura literária no ciclo alfabetizador**: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP. São Paulo: PUC, 2017 (Tese de Doutorado). Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20668>. Acesso em: 02.04.2018

SOUZA, Ingobert Vargas de. **Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil**: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental. Santa Catarina: UFSC, 2015 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/337037%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/337037%20(1).pdf). Acesso em: 02.04.2018.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina D. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo.



**Literatura: ensino fundamental** (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

VIEIRA, Alice. O papel da literatura na escola. In: **Formação de leitura de literatura na escola brasileira**: caminhadas e labirintos. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0938134.pdf>. Acesso em: 01/11/2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**: o pensamento dos processos psicológicos superiores. Tradução José de Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Da ciência à literatura. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1992.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALTY, Ivete Lara Camargos. **Literatura e Escola**: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil. 2ª ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

WERLANG, Sandra Danieli. **Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do ensino fundamental**. Caxias do Sul: UCS, 2015 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1309/Dissertacao%20Sandra%20Danieli%20Werlang.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02.04.2018.

YUNES, Eliana. **De leitor para leitores**: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia. Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **De leitor para leitores**: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia. Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil e introdução à leitura**. In: Teorias e Práticas de Letramento. Brasília: INEP, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Editora Global, 1985.

# APÊNDICES

### 1- Planilha de levantamento de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

| Nº | T | D | Ano  | Título                                                                                                                                                                | Autor                              | Instituição | Disponível em:                                                                                                                                                                                            | Acesso em: | literatura and<br>leitura and<br>PNAIC | literatura<br>and PNAIC | Leitura and<br>PNAIC | letramento<br>and PNAIC | alfabetizaçã<br>o and<br>PNAIC | Assunto                                |
|----|---|---|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----------------------------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|--------------------------------|----------------------------------------|
| 1  | * |   | 2013 | As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo                   | HORTA NETO, João Luiz              | Unb         | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf</a>                                   | 20.03.2018 | *                                      |                         |                      |                         |                                | Avaliação / Políticas Publicas         |
| 2  | * |   | 2014 | A alfabetização na idade certa e a educação ambiental como práticas de governo: deslocamento nas políticas públicas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental | GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart    | UFRG        | <a href="http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6018/gon%C3%A7alvesana.pdf?sequence=1">http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6018/gon%C3%A7alvesana.pdf?sequence=1</a>                     | 04.04.2018 |                                        |                         |                      |                         | *                              | Política Públicas / Educação Ambiental |
| 3  | * |   | 2014 | Alfabetização e diversidade: o trabalho do professor frente a salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiências                         | SANTOS, Adriana Rodrigues da Rocha | PUC-SP      | <a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16121/1/Adriana%20Rodrigues%20da%20Rocha%20Santos.pdf">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16121/1/Adriana%20Rodrigues%20da%20Rocha%20Santos.pdf</a> | 05.04.2018 |                                        |                         | *                    |                         | *                              | Formação                               |
| 4  | * |   | 2014 | Entre as políticas de educação e de assistência social: o caso da permanência escolar de alunos em acolhimento institucional                                          | MAIA, Anette Lobato                | Unb         | <a href="file:///C:/Users/sisia/Downloads/2014_AnetteLobatoMaia.pdf">file:///C:/Users/sisia/Downloads/2014_AnetteLobatoMaia.pdf</a>                                                                       | 20.03.2018 | *                                      |                         |                      |                         |                                | Políticas públicas                     |
| 5  | * |   | 2014 | Provinha Brasil e regulação: implicações para a organização do trabalho pedagógico                                                                                    | DIAS, Elisângela Teixeira Gomes    | Unb         | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16843/1/2014_Elis%C3%A2ngelaTeixeiraGomesDias.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16843/1/2014_Elis%C3%A2ngelaTeixeiraGomesDias.pdf</a>     | 20.03.2018 | *                                      |                         |                      |                         |                                | Avaliação                              |
| 6  | * |   | 2015 | A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas                                                               | PEREIRA, Maria Susley              | Unb         | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18237/1/2015_MariaSusleyPereira.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18237/1/2015_MariaSusleyPereira.pdf</a>                                 | 20.03.2018 | *                                      |                         |                      |                         |                                | Avaliação                              |

|    |   |      |                                                                                                                                                  |                                            |        |                                                                                                                                                                                                                                                               |            |   |   |   |   |   |                               |
|----|---|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|
| 7  | * | 2015 | Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC | RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de | UNESP  | <a href="http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/08-06-2015/000832587.pdf">http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/08-06-2015/000832587.pdf</a>                                                                         | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Língua                        |
| 8  | * | 2015 | Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC                                                            | MORAES, Daisinalva Amorim                  | UFPE   | <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/Daisinalva%2014%2010%202015%20-%20VERS%C3%83O%20FINAL%20IMPRESS%C3%83O2%20(2)%20(2).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/Daisinalva%2014%2010%202015%20-%20VERS%C3%83O%20FINAL%20IMPRESS%C3%83O2%20(2)%20(2).pdf</a> | 05.04.2018 |   |   | * | * | * | Formação / Alfabetização      |
| 9  | * | 2015 | Estado, luta de classes e políticas públicas de educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa                                       | REIS, Cleivane Peres dos                   | UFsCar | <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2364/6693.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2364/6693.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                                   | 05.04.2018 | * | * | * |   | * | Políticas públicas / Campo    |
| 10 | * | 2015 | Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental                                 | MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues            | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18274/1/2015_LuizRobertoRodriguesMartins.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18274/1/2015_LuizRobertoRodriguesMartins.pdf</a>                                                                   | 20.03.2018 | * |   |   |   |   | Políticas públicas            |
| 11 | * | 2015 | O governo da infância: práticas de alfabetização no Estado da Bahia                                                                              | PEREIRA, Reginaldo Santos                  | UFsCar | <a href="file:///C:/Users/sisia/Downloads/6747.pdf">file:///C:/Users/sisia/Downloads/6747.pdf</a>                                                                                                                                                             | 05.04.2018 | * | * | * | * | * | Formação / Alfabetização      |
| 12 | * | 2015 | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos ressoantes                                                               | MARINHO, Tarcyla Coelho de Souza           | UFBA   | <a href="https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23986/1/Marinho_diSSERTA%C3%A7%C3%A3o_versao_final%20%281%29%20%282%29.pdf">https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23986/1/Marinho_diSSERTA%C3%A7%C3%A3o_versao_final%20%281%29%20%282%29.pdf</a>   | 05.04.2018 |   |   | * |   | * | Língua                        |
| 13 | * | 2015 | Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação? | CABRAL, Giovanna Rodrigues                 | PUC-RJ | <a href="https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25996/25996.PDF">https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25996/25996.PDF</a>                                                                                                                                         | 04.04.2018 | * | * |   | * | * | Políticas públicas / Formação |
| 14 | * | 2015 | Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos                                                          | CAMINI, Patrícia                           | UFRGS  | <a href="http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128897/00975905.pdf?sequence=1">http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128897/00975905.pdf?sequence=1</a>                                                                                   | 04.04.2018 |   |   |   | * | * | Escrita                       |

|    |   |  |      |                                                                                                                                                                                                                                                                |                                   |        |                                                                                                                                                                                                                   |            |   |   |   |  |   |   |                       |
|----|---|--|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|---|--|---|---|-----------------------|
| 15 | * |  | 2016 | A construção coletiva de uma práxis emancipatória em alfabetização matemática                                                                                                                                                                                  | NASCIMENTO, Ana Maria Porto       | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22789/1/2016_AnaMariaPortoNascimento.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22789/1/2016_AnaMariaPortoNascimento.pdf</a>                               | 20.03.2018 | * |   |   |  |   |   | Matemática            |
| 16 | * |  | 2016 | A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE                                                                                                                                                              | PEREIRA, Rodrigo da Silva         | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22756/3/2016_RodrigodaSilvaPereira.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22756/3/2016_RodrigodaSilvaPereira.pdf</a>                                   | 20.03.2018 | * |   |   |  |   |   | Políticas públicas    |
| 17 | * |  | 2016 | Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais – constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015 | MONTEZUMA, Luci Fátima            | Ufscar | <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8394/TeseLFM.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8394/TeseLFM.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> | 04.04.2018 | * | * |   |  | * |   | Formação / Matemática |
| 18 | * |  | 2016 | Movimento da ação docente: recursos subjetivos na produção de saberes pedagógicos                                                                                                                                                                              | MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22050/1/2016_Elis%C3%A2ngelaDuarteAlmeidaMundim.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22050/1/2016_Elis%C3%A2ngelaDuarteAlmeidaMundim.pdf</a>         | 20.03.2018 | * |   |   |  |   |   | Formação              |
| 19 | * |  | 2016 | Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da educação de jovens e adultos                                                                                                                        | ALVES, Rejane de Oliveira         | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20865/1/2016_RejanedeOliveiraAlves.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20865/1/2016_RejanedeOliveiraAlves.pdf</a>                                   | 20.03.2018 | * |   |   |  |   |   | Formação / Matemática |
| 20 | * |  | 2016 | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente                                                                                                | GIARDINI, Bárbara Lima            | UFJF   | <a href="https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3736/1/barbaralimagiardini.pdf">https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3736/1/barbaralimagiardini.pdf</a>                                     | 04.04.2018 |   |   |   |  | * |   | Formação              |
| 21 | * |  | 2016 | Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do Direito à educação                                                                                                                         | WATANABE, Adriana                 | PUC-SP | <a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9886/1/Adriana%20Watanabe.pdf">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9886/1/Adriana%20Watanabe.pdf</a>                                                         | 04.04.2018 |   |   |   |  |   | * | Políticas públicas    |
| 22 | * |  | 2017 | Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP                                                                                                                          | SOARES, Patrícia Cardoso          | PUC-SP | <a href="https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20668">https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20668</a>                                                                                                               | 05.04.2018 | * | * | * |  | * |   | Literatura / Leitura  |

|    |   |   |      |                                                                                                                                |                                    |        |                                                                                                                                                                                                   |            |   |  |   |   |   |                               |
|----|---|---|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|--|---|---|---|-------------------------------|
| 23 | * |   | 2017 | Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC                                                            | BARBOSA, Jozeildo Kleberson        | PUC-SP | <a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20101/2/Jozeildo%20Kleberson%20Barbosa.pdf">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20101/2/Jozeildo%20Kleberson%20Barbosa.pdf</a>               | 04.04.2018 |   |  |   |   | * | Formação / Prática docente    |
| 24 | * |   | 2017 | O PIBID na área de Ciências Sociais: da formação do Sociólogo à formação do professor em Sociologia                            | SANTOS, Mário Bispo dos            | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23991/1/2017_M%C3%A1rioBispodosSantos.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23991/1/2017_M%C3%A1rioBispodosSantos.pdf</a>             | 20.03.2018 | * |  |   |   |   |                               |
| 25 |   | * | 2013 | Alfabetização em São Paulo (1970-1985): um estudo das diretrizes curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação | DORNFELD, Larissa Mendes Gontijo   | UFsCar | <a href="file:///C:/Users/sisia/Downloads/5589.pdf">file:///C:/Users/sisia/Downloads/5589.pdf</a>                                                                                                 | 05.04.2018 |   |  | * | * | * | Currículo                     |
| 26 |   | * | 2013 | Iniciação à docência como política de formação de professores                                                                  | MOURA, Eduardo Junio Santos        | Unbl11 | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15025/1/2013_EduardoJunioSantosMoura.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15025/1/2013_EduardoJunioSantosMoura.pdf</a>               | 20.03.2018 | * |  |   |   |   | Formação / Políticas públicas |
| 27 |   | * | 2013 | O oral também se ensina em sala de aula                                                                                        | PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15321/1/2013_MarceloFabianoRodriguesPereira.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15321/1/2013_MarceloFabianoRodriguesPereira.pdf</a> | 20.03.2018 | * |  |   |   |   | Linguagem                     |
| 28 |   | * | 2013 | Os desafios da gestão da formação de professores do programa alfabetização na idade certa em Acopiara / CE                     | SILVA, Roberta da                  | UFJF   | <a href="https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1243/1/robertadasilva.pdf">https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1243/1/robertadasilva.pdf</a>                               | 04.04.2018 |   |  |   |   | * | Formação                      |
| 29 |   | * | 2013 | Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): resignificando a alfabetização?                                      | GOMES, Rosemare Vieira             | UFPB   | <a href="http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/8789/2/arquivototal.pdf">http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/8789/2/arquivototal.pdf</a>                               | 04.04.2018 |   |  |   |   | * | Alfabetização                 |
| 30 |   | * | 2014 | A escola como contexto de desenvolvimento humano : possibilidades da prática docente                                           | ANJOS, Noélia Martins dos          | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18270/1/2014_NoeliaMartinsdosAnjos.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18270/1/2014_NoeliaMartinsdosAnjos.pdf</a>                   | 20.03.2018 | * |  |   |   |   | Formação                      |

|    |   |      |                                                                                                                                                                 |                                      |        |                                                                                                                                                                                                                                                       |            |   |   |   |   |   |                            |
|----|---|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|---|---|---|----------------------------|
| 31 | * | 2014 | A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)                                       | SOUZA, Elaine Eliane Peres de        | UFSC   | <a href="https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130952/332914.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130952/332914.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                     | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Formação                   |
| 32 | * | 2014 | A formação de professores a distância e o acesso de crianças de seis anos à linguagem escrita através de projetos de letramento                                 | RANZANI, Ariane                      | Ufscar | <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5783/5965.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5783/5965.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                           | 05.04.2018 | * | * | * | * | * | Formação / Linguagem       |
| 33 | * | 2014 | A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª colônia de imigração italiana, rs: um olhar sobre as práticas pedagógicas   | RAMOS, Fabiane dos Santos            | UFMS   | <a href="http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7174/RAMOS%2c%20FABIANE%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7174/RAMOS%2c%20FABIANE%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Inclusão                   |
| 34 | * | 2014 | A multidimensionalidade da construção teórica da vulnerabilidade: análise histórico-conceitual e uma proposta de índice sintético                               | SCHUMANN, Lívia Rejane Miguel Amaral | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17001/1/2014_LiviaRejaneMiguelAmaralSchumann.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17001/1/2014_LiviaRejaneMiguelAmaralSchumann.pdf</a>                                                   | 20.03.2018 | * |   |   |   |   | Vulnerabilidade Social     |
| 35 | * | 2014 | A política de formação de professores do programa de intervenção pedagógica – alfabetização no tempo certo da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais | PAULA, Elisabeth Queiroz de          | UFJF   | <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/elisabethqueirozdepaula%20(1).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/elisabethqueirozdepaula%20(1).pdf</a>                                                                                                     | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Formação                   |
| 36 | * | 2014 | A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental                                                          | SOARES, Maria Zuleide Abrantes       | UFPB   | <a href="http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/6447/1/arquivototal.pdf">http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/6447/1/arquivototal.pdf</a>                                                                                   | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Avaliação / Escrita        |
| 37 | * | 2014 | A relação gestão escolar e trabalho docente: estudo de caso numa escola municipal de Votorantim/SP                                                              | ARAÚJO, Tiago Antônio de             | Ufscar | <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2814/ARAUJO_Tiago_2014.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2814/ARAUJO_Tiago_2014.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                 | 05.04.2018 |   |   | * | * | * | Gestão Escolar             |
| 38 | * | 2014 | Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa              | LEITE, Élia Aparecida Samuel         | UFJF   | <a href="https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1320/1/eliaparecidasamuelleite.pdf">https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1320/1/eliaparecidasamuelleite.pdf</a>                                                                 | 04.04.2018 |   |   |   | * | * | Alfabetização / Letramento |

|    |   |      |                                                                                                                                                                                            |                                           |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |            |   |  |   |   |   |  |                       |
|----|---|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|--|---|---|---|--|-----------------------|
| 39 | * | 2014 | Análise de uma experiência de formação continuada em matemática com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental                                                                    | OLIVEIRA, Monica Aparecida Pivante de     | Unb      | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16971/1/2014_MonicaAparecidaPivanteDeOliveira.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16971/1/2014_MonicaAparecidaPivanteDeOliveira.pdf</a>                                                                                         | 20.03.2018 | * |  |   |   |   |  | Formação / Matemática |
| 40 | * | 2014 | Entraves na construção da leitura e escrita: subsídios à psicologia escolar                                                                                                                | SANTOS, Emmila Di Paula Carvalhos         | Unb      | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16159/3/2014_EmmilaDiPaulaCarvalhosSantos.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16159/3/2014_EmmilaDiPaulaCarvalhosSantos.pdf</a>                                                                                                 | 20.03.2018 | * |  |   |   |   |  | Leitura / Escrita     |
| 41 | * | 2014 | Fatores intervenientes no uso do livro didático de Química por alunos do ensino médio de escolas públicas do DF                                                                            | SILLOS, Angela Elisa de                   | Unb      | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17482/1/2014_AngelaElisadeSillos.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17482/1/2014_AngelaElisadeSillos.pdf</a>                                                                                                                   | 20.03.2018 | * |  |   |   |   |  |                       |
| 42 | * | 2014 | Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re) significar da prática docente?                                                                    | FERREIRA, Grazielle Aparecida de Oliveira | Unb      | <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/2014_GrazielleAparecidaOliveiraFerreira.pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/2014_GrazielleAparecidaOliveiraFerreira.pdf</a>                                                                                                                         | 20.03.2018 | * |  |   |   |   |  | Formação / Letramento |
| 43 | * | 2014 | O Professor e sua formação : aspectos constitutivos desse processo                                                                                                                         | OLIVEIRA, Luciana da Silva                | Unb      | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16143/1/2014_LucianaSilvaOliveira.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16143/1/2014_LucianaSilvaOliveira.pdf</a>                                                                                                                 | 20.03.2018 | * |  |   |   |   |  | Formação              |
| 44 | * | 2014 | Políticas públicas interfederativas : coordenação na implementação do programa alfabetização na idade certa do Ceará                                                                       | MACHADO, Daienne Amaral                   | Unb      | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16483/1/2014_DaienneAmaralMachado.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16483/1/2014_DaienneAmaralMachado.pdf</a>                                                                                                                 | 20.03.2018 | * |  |   |   |   |  | Políticas públicas    |
| 45 | * | 2015 | “A língua é ao mesmo tempo objeto de conhecimento e ainda é o meio de você aprender o conhecimento”: língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de pedagogia | AZEVEDO, Cléia Maria Lima                 | UNISINOS | <a href="http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4574/C1%C3%A9ia%20Maria%20Lima%20Azevedo.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4574/C1%C3%A9ia%20Maria%20Lima%20Azevedo.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> | 05.04.2018 |   |  | * | * | * |  | Língua Portuguesa     |
| 46 | * | 2015 | A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica                                                                                                                    | XAVIER, Josimara                          | Unb      | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18114/1/2015_JosimaraXavier.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18114/1/2015_JosimaraXavier.pdf</a>                                                                                                                             | 20.03.2018 | * |  |   |   |   |  | Formação              |



|    |  |   |      |                                                                                                                                                   |                                    |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |            |   |   |   |   |   |                                         |
|----|--|---|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|---|---|---|-----------------------------------------|
| 47 |  | * | 2015 | A língua escrita em ciclo final de alfabetização: uma interface com consciência fonológica                                                        | BERNARDELLI, Anelise dos Santos    | UFPB  | <a href="http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/8941/2/arquivototal.pdf">http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/8941/2/arquivototal.pdf</a>                                                                                                                                         | 05.04.2018 |   |   | * |   | * | Escrita                                 |
| 48 |  | * | 2015 | A organização e o desenvolvimento curricular pelo professor e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais | CÔRTEZ, Simone Alves               | Unb   | <a href="file:///C:/Users/sisia/Downloads/2015_SimoneAlvesCortez.pdf">file:///C:/Users/sisia/Downloads/2015_SimoneAlvesCortez.pdf</a>                                                                                                                                                                       | 20.03.2018 | * |   |   |   |   | Currículo / Matemática                  |
| 49 |  | * | 2015 | A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita: ressignificando o processo de alfabetização                                    | CAXIAS, Aldenice da Silva          | UFPB  | <a href="http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/7659/2/arquivototal.pdf">http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/7659/2/arquivototal.pdf</a>                                                                                                                                         | 04.04.2018 |   |   |   | * | * | Escrita                                 |
| 50 |  | * | 2015 | A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC                  | SILVA, Luciana Dantas Sarmento da  | UFPB  | <a href="http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/7734/2/arquivototal.pdf">http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/7734/2/arquivototal.pdf</a>                                                                                                                                         | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Retenção Escolar                        |
| 51 |  | * | 2015 | Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do Ensino Fundamental                                                     | WERLANG, Sandra Danieli            | UCS   | <a href="https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1309/Dissertacao%20Sandra%20Danieli%20Werlang.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1309/Dissertacao%20Sandra%20Danieli%20Werlang.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                     | 05.04.2018 | * | * | * | * | * | Literatura / Letramento / Alfabetização |
| 52 |  | * | 2015 | Análise da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa para formação do professor alfabetizador                                  | SANTOS, Sandra Mara Castro dos     | UFRPR | <a href="https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45109/R%20-%20D%20-%20SANDRA%20MARA%20CASTRO%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45109/R%20-%20D%20-%20SANDRA%20MARA%20CASTRO%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> | 05.04.2018 |   |   | * | * | * | Formação                                |
| 53 |  | * | 2015 | Aprendizagem social no jogo Equilíbrio Geométrico (PNAIC): por uma análise existencial do movimento                                               | SILVA, Micaela Ferreira dos Santos | UFPB  | <a href="http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/7733/2/arquivototal.pdf">http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/7733/2/arquivototal.pdf</a>                                                                                                                                         | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Matemática                              |
| 54 |  | * | 2015 | Avaliação nacional da alfabetização e provinha brasil: percepção dos gestores e suas funções                                                      | PEREIRA, Patrícia da Silva Onório  | Unb   | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20067/1/2015_Patr%C3%ADciadaSilvaOn%C3%B3rioPereira.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20067/1/2015_Patr%C3%ADciadaSilvaOn%C3%B3rioPereira.pdf</a>                                                                                           | 05.04.2018 | * |   | * |   |   | Avaliação / Gestão Escolar              |

|    |   |      |                                                                                                                                                                                              |                                              |              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |            |  |   |   |   |   |                                       |
|----|---|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--|---|---|---|---|---------------------------------------|
| 55 | * | 2015 | Entre o proposto e o almejado: Da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almejadas por docentes participantes                                          | SANTOS, Natalia Francisca Cardia dos         | UNINOVE      | <a href="https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1014/2/Natalia%20Francisca%20Cardia%20dos%20Santos.pdf">https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1014/2/Natalia%20Francisca%20Cardia%20dos%20Santos.pdf</a>                                                                         | 04.04.2018 |  |   |   |   | * | Políticas públicas                    |
| 56 | * | 2015 | Era uma vez... Alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância                                                                                     | COSTA, Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli | PUC-Campinas | <a href="http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/869/2/Patricia%20Maria%20Barbosa%20Jorge%20Sparvoli%20Costa.pdf">http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/869/2/Patricia%20Maria%20Barbosa%20Jorge%20Sparvoli%20Costa.pdf</a> | 05.04.2018 |  | * | * | * |   | Matemática                            |
| 57 | * | 2015 | Formação continuada de professores : experiências integradoras de políticas educacionais - PNAIC e PROUCA - para alfabetização no Ensino Fundamental de uma escola pública                   | TEDESCO, Sirlei                              | PUC-RS       | <a href="http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3819/1/466414.pdf">http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3819/1/466414.pdf</a>                                                                                                                                                               | 04.04.2018 |  |   |   |   | * | Formação / Políticas públicas         |
| 58 | * | 2015 | Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Paulo: proposições e ações                                | MANZANO, Thaís Sodré                         | PUC-SP       | <a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10463/1/Thais%20Sodre%20Manzano.pdf">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10463/1/Thais%20Sodre%20Manzano.pdf</a>                                                                                                                                 | 04.04.2018 |  |   |   | * | * | Formação                              |
| 59 | * | 2015 | Formação do professor alfabetizador: competências e aplicações nas práticas de alfabetização e letramento                                                                                    | PINTO, Zuleide Pereira dos Santos            | UFCG         | <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/ZULEIDE%20PEREIRA%20DOS%20SANTOS%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PROFLETRAS%202015.pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/ZULEIDE%20PEREIRA%20DOS%20SANTOS%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PROFLETRAS%202015.pdf</a>                                               | 04.04.2018 |  |   |   | * | * | Formação / Letramento / Alfabetização |
| 60 | * | 2015 | Interrogações sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador | MÉLO, Silmara Cássia Barbosa                 | UFPB         | <a href="http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/8572/2/arquivototal.pdf">http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/8572/2/arquivototal.pdf</a>                                                                                                                                   | 04.04.2018 |  |   |   | * | * | Formação                              |
| 61 | * | 2015 | Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC                                                                                    | FONTES, Geysa Paula Castor da Silva          | UFPB         | <a href="file:///C:/Users/sisia/Downloads/arquivo%20total.pdf">file:///C:/Users/sisia/Downloads/arquivo%20total.pdf</a>                                                                                                                                                                               | 05.04.2018 |  |   | * | * | * | Leitura / Escrita                     |

|    |   |      |                                                                                                                                                               |                                             |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |            |   |   |   |   |   |                                            |
|----|---|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------------|
| 62 | * | 2015 | Letramentos nos anos iniciais: entre o texto verbal e o não verbal                                                                                            | PACHECO, Paula Ferraz                       | UfsCar   | <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8570/DissPFP.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8570/DissPFP.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                                                                                       | 05.04.2018 | * | * | * | * | * | Letramento                                 |
| 63 | * | 2015 | O bloco pedagógico como política pública: implementação e gerenciamento em quatro escolas da rede municipal de Juiz de Fora                                   | CARVALHO, Adriana Perini                    | UFJF     | <a href="https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1268/1/adrianaperinicarvalho.pdf">https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1268/1/adrianaperinicarvalho.pdf</a>                                                                                                                                       | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Políticas públicas                         |
| 64 | * | 2015 | O gênero fórum de discussão online na formação continuada de orientadores de estudos do PNAIC: caracterização e potencialidades                               | FERREIRA, Larissa de Paula                  | UfsCar   | <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/DissLPF%20(1).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/DissLPF%20(1).pdf</a>                                                                                                                                                                                                       | 05.04.2018 |   | * | * | * |   | Formação                                   |
| 65 | * | 2015 | O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC | SANTOS, Cintia Anselmo dos                  | PUC-SP   | <a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10260/1/Cintia%20Anselmo%20dos%20Santos.pdf">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10260/1/Cintia%20Anselmo%20dos%20Santos.pdf</a>                                                                                                                                   | 04.04.2018 | * | * |   |   | * | Formação                                   |
| 66 | * | 2015 | Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): os processos avaliativos no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos                               | ALMEIDA, Leonardo Rocha de                  | UNISINOS | <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/LEONARDO%20ROCHA%20DE%20ALMEIDA_.pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/LEONARDO%20ROCHA%20DE%20ALMEIDA_.pdf</a>                                                                                                                                                                 | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Avaliação                                  |
| 67 | * | 2015 | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa : possibilidades e percepções no contexto da formação docente                                                | LEME, Josi Carolina da Silva                | UfsCar   | <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7198/DissJCSL.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7198/DissJCSL.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                                                                                     | 04.04.2018 | * | * |   |   | * | Formação                                   |
| 68 | * | 2015 | Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)                                           | LEÓN, Silvana Corrêa Vieira De              | UNISINOS | <a href="http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6239/Silvana%20Corr%C3%AAa%20Vieira%20De%20Le%C3%B3n_.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6239/Silvana%20Corr%C3%AAa%20Vieira%20De%20Le%C3%B3n_.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> | 05.04.2018 |   |   | * | * | * | Formação / Alfabetização / Prática docente |
| 69 | * | 2015 | PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente                                                         | MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de | UfsCar   | <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/MELO_Eliane%20Barra%20Nova_2015%20(2).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/MELO_Eliane%20Barra%20Nova_2015%20(2).pdf</a>                                                                                                                                                       | 05.04.2018 | * | * | * | * | * | Alfabetização                              |

|    |   |      |                                                                                                                                                                                                                |                                  |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |            |   |   |   |   |   |                                 |
|----|---|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|---|---|---|---------------------------------|
| 70 | * | 2015 | Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental                        | MARTINS, Priscila de Paulo Uliam | Ufscar | <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2759/6642.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2759/6642.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                                                             | 05.04.2018 |   |   | * | * | * | Avaliação / Políticas Públicas  |
| 71 | * | 2015 | Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental                                                                                                     | SOUZA, Ingobert Vargas de        | UFSC   | <a href="file:///C:/Users/sisia/Downloads/337037.pdf">file:///C:/Users/sisia/Downloads/337037.pdf</a>                                                                                                                                                                                   | 05.04.2018 | * | * | * | * | * | Literatura / Leitura            |
| 72 | * | 2015 | Por trás do currículo oficial, que Matemática acontece?: um estudo sobre os saberes anunciados nas narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental                                           | MORAIS Junior, Eduardo           | Ufscar | <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/MORAIS_JUNIOR_Eduardo_2015%20(2).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/MORAIS_JUNIOR_Eduardo_2015%20(2).pdf</a>                                                                                                                                 | 04.04.2018 | * | * |   |   | * | Currículo / Matemática          |
| 73 | * | 2015 | Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online                                                                                                 | MACHADO, Micheli Fernanda        | Ufscar | <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2764/6707.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2764/6707.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                                                             | 05.04.2018 | * | * | * | * | * | Formação                        |
| 74 | * | 2015 | Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em formação: um olhar a partir de discussões sobre o sistema de numeração decimal no contexto do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa | ZÜGE, Vanessa                    | UFMS   | <a href="http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6760/ZUGE%2c%20VANESSA.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6760/ZUGE%2c%20VANESSA.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                                                   | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Formação / Matemática           |
| 75 | * | 2015 | Relações entre criatividade, desempenho escolar e clima para criatividade nas aulas de matemática de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental                                                                | CARVALHO, Alexandre Tolentino de | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18201/1/2015_AlexandreTolentinodeCarvalho.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18201/1/2015_AlexandreTolentinodeCarvalho.pdf</a>                                                                                           | 20.03.2018 | * |   |   |   |   | Formação / Matemática           |
| 76 | * | 2015 | Saberes docentes na/da formação continuada de professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização                                                                                                     | SILVA, Fabio Colins da           | UFPA   | <a href="http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8552/1/Dissertacao_SaberesDocentesFormacao.pdf">http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8552/1/Dissertacao_SaberesDocentesFormacao.pdf</a>                                                                             | 05.04.2018 |   |   | * | * |   | Formação / Matemática           |
| 77 | * | 2015 | Uma compreensão da alfabetização matemática como política pública no pacto nacional pela alfabetização na idade certa                                                                                          | MINDIATE, Manuel Joaquim         | UFPR   | <a href="https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41721/R%20-%20D%20-%20MANUEL%20JOAQUIM%20MINDIATE.pdf?sequence=2&amp;isAllowed=y">https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41721/R%20-%20D%20-%20MANUEL%20JOAQUIM%20MINDIATE.pdf?sequence=2&amp;isAllowed=y</a> | 04.04.2018 |   |   |   | * | * | Matemática / Políticas públicas |

|    |   |      |                                                                                                                                                    |                                        |         |                                                                                                                                                                                                                                                                             |            |   |   |   |   |   |                          |
|----|---|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|---|---|---|--------------------------|
| 78 | * | 2016 | (Re)ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012)                                                    | BARLETTA, Bárbara Pereira Leme         | USP     | <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/BARBARA_PEREIRA_LEME_BARLETTA.pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/BARBARA_PEREIRA_LEME_BARLETTA.pdf</a>                                                                                                                           | 05.04.2018 |   |   | * |   | * | Alfabetização / Formação |
| 79 | * | 2016 | A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) | SABCHUK, Ana Paula                     | UFPR    | <a href="https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/49182/R%20-%20D%20-%20ANA%20PAULA%20SABCHUK.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/49182/R%20-%20D%20-%20ANA%20PAULA%20SABCHUK.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> | 05.04.2018 |   |   | * |   | * | Leitura / Escrita        |
| 80 | * | 2016 | A formação docente continuada pnaic 2013: uma análise da situação dos professores alfabetizadores de surdos                                        | MATTOS, Greyd Cardoso                  | UFVJM   | <a href="http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1406/1/greyd_cardoso_mattos.pdf">http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1406/1/greyd_cardoso_mattos.pdf</a>                                                                                                     | 05.04.2018 |   | * | * |   |   | Inclusão                 |
| 81 | * | 2016 | A Matemática no ciclo de alfabetização: outros olhares a partir do PNAIC 2014                                                                      | FRANCISCETTI, Elisângela Aparecida     | Ufscar  | <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8393/DisseEAf.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8393/DisseEAf.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                                         | 04.04.2018 | * | * |   | * | * | Matemática               |
| 82 | * | 2016 | A ideia de número no ciclo de alfabetização matemática: o olhar do professor                                                                       | SANTOS, Julio Cesar Augustus de Paula  | UNESP   | <a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137822/santos_jcap_me_rcla.pdf?sequence=3&amp;isAllowed=y">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137822/santos_jcap_me_rcla.pdf?sequence=3&amp;isAllowed=y</a>                                   | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Matemática               |
| 83 | * | 2016 | A intensificação do trabalho do diretor escolar                                                                                                    | BRAGA, Luiz Ricardo Pereira de Almeida | Unb     | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21682/1/2016_LuizRicardoPereiradeAlmeidaBraga.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21682/1/2016_LuizRicardoPereiradeAlmeidaBraga.pdf</a>                                                                       | 20.03.2018 | * |   |   |   |   | Gestão Escolar           |
| 84 | * | 2016 | A mediação articulada com uso de tecnologias: o trabalho docente na diversidade                                                                    | ALVES, Silvana Souza Silva             | Unb     | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20250/1/2016_SilvanaSouzaSilvaAlves.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20250/1/2016_SilvanaSouzaSilvaAlves.pdf</a>                                                                                           | 20.03.2018 | * |   |   |   |   | Tecnologias              |
| 85 | * | 2016 | A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)                                         | JULIOTI, Sueli                         | UNINOVE | <a href="http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1566/2/Sueli%20Julioti.pdf">http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1566/2/Sueli%20Julioti.pdf</a>                                                                                                         | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Alfabetização / Formação |

|    |   |      |                                                                                                                                                                                                     |                                       |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |            |   |   |   |   |   |                          |
|----|---|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|---|---|---|--------------------------|
| 86 | * | 2016 | Adesão... Por que não?: Reflexões sobre os motivos da não adesão dos professores ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife | CHAVES, Giselia das Neves Batista     | UFJF     | <a href="https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5585/1/giseliadasnevesbatistachaves.pdf">https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5585/1/giseliadasnevesbatistachaves.pdf</a>                                                                                                                                   | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Políticas públicas       |
| 87 | * | 2016 | Alfabetização matemática: o professor em formação                                                                                                                                                   | ANDRADE, Salete Pereira de            | UFPR     | <a href="https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47422/R%20-%20D%20-%20SALETE%20PEREIRA%20DE%20ANDRADE.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47422/R%20-%20D%20-%20SALETE%20PEREIRA%20DE%20ANDRADE.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                   | 04.04.2018 | * | * |   | * | * | Matemática / Formação    |
| 88 | * | 2016 | As ações gestoras para a efetivação das metodologias do PNAIC na prática docente                                                                                                                    | BASTOS, Paulo Itaciomar Teles         | UFJF     | <a href="https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/4479/1/pauloitaciomartelebastos.pdf">https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/4479/1/pauloitaciomartelebastos.pdf</a>                                                                                                                                           | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Gestão Escolar           |
| 89 | * | 2016 | Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC     | OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de    | Unioeste | <a href="http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/987">http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/987</a>                                                                                                                                                                                                                 | 04.04.2018 | * | * |   | * | * | Formação / Alfabetização |
| 90 | * | 2016 | Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da Matemática no ciclo de alfabetização                                                                                                  | PEREIRA, Adauto de Jesus              | UNESP    | <a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134365/pereira_aj_me_bauru.pdf?sequence=3&amp;isAllowed=y">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134365/pereira_aj_me_bauru.pdf?sequence=3&amp;isAllowed=y</a>                                                                                         | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Matemática               |
| 91 | * | 2016 | Crianças, docências, leitura e escrita: um estudo sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa – PNAIC                                                                                  | SILVA, Mariane Ellen da               | UFU      | <a href="https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18110/1/CriancasDocenciasLeitura.pdf">https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18110/1/CriancasDocenciasLeitura.pdf</a>                                                                                                                                             | 05.04.2018 |   |   | * |   | * | Leitura / Escrita        |
| 92 | * | 2016 | Desafios e contribuições do Pnaic matemática para a prática pedagógica de professores da Rede Municipal de Curitiba                                                                                 | SILVA, Sirlene de Jesus dos Santos da | UFPR     | <a href="https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45193/R%20-%20D%20-%20SIRLENE%20DE%20JESUS%20DOS%20SANTOS%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45193/R%20-%20D%20-%20SIRLENE%20DE%20JESUS%20DOS%20SANTOS%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Matemática / Formação    |

|     |   |      |                                                                                                                                                          |                                    |        |                                                                                                                                                                                                           |            |   |   |   |   |   |  |                                              |
|-----|---|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|---|---|---|--|----------------------------------------------|
| 93  | * | 2016 | Desenvolvimento de conceitos matemáticos: relações entre o aprender e o ensinar na prática docente                                                       | OLIVEIRA, Raimunda de              | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22829/1/2016_RaimundadeOliveira.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22829/1/2016_RaimundadeOliveira.pdf</a>                                 | 20.03.2018 | * |   |   |   |   |  | Matemática                                   |
| 94  | * | 2016 | Entre a vida formativa e a vida profissional: produção subjetiva sobre o ingresso docente no sistema público de ensino do DF                             | CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22071/1/2016_%C3%89ricaRaqueldeCastroCavalcante.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22071/1/2016_%C3%89ricaRaqueldeCastroCavalcante.pdf</a> | 20.03.2018 | * |   |   |   |   |  | Formação                                     |
| 95  | * | 2016 | Era uma vez... a literatura infantil que circula na escola: uma análise de edições adaptadas de contos de fadas                                          | SILVA, Elen Maisa Alves da         | UFRGS  | <a href="http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142031/000992759.pdf?sequence=1">http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142031/000992759.pdf?sequence=1</a>                             | 02.04.2018 |   | * |   |   |   |  | Literatura                                   |
| 96  | * | 2016 | Formação continuada de professores alfabetizadores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa                                                   | PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei    | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22687/1/2016_VivianeCarrijoVolneiPereira.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22687/1/2016_VivianeCarrijoVolneiPereira.pdf</a>               | 05.04.2018 | * |   | * | * |   |  | Formação / Alfabetização                     |
| 97  | * | 2016 | Formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC da rede municipal de ensino de Catende - PE: desafios e aprendizagens                       | MÉLO, Edjane de Lima Brito         | UFJF   | <a href="https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5592/1/edjanedelimabritomelo.pdf">https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5592/1/edjanedelimabritomelo.pdf</a>                         | 04.04.2018 |   |   |   | * | * |  | Formação / Alfabetização                     |
| 98  | * | 2016 | Formação continuada: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri                                                                    | MUNHOZ, Neire Sueli                | PUC-SP | <a href="file:///C:/Users/sisia/Downloads/Neire%20Sueli%20Munhoz.pdf">file:///C:/Users/sisia/Downloads/Neire%20Sueli%20Munhoz.pdf</a>                                                                     | 04.04.2018 |   |   |   |   | * |  | Formação / Prática docente                   |
| 99  | * | 2016 | Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos matemáticos pelas crianças do ciclo de alfabetização | GIOMBELLI, Cirlei                  | UFFS   | <a href="https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/702/1/GIOMBELLI.pdf">https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/702/1/GIOMBELLI.pdf</a>                                                                     | 04.04.2018 |   |   |   |   | * |  | Formação / Matemática                        |
| 100 | * | 2016 | Integração de tecnologias ao currículo no Ciclo de Alfabetização: análise de políticas públicas educacionais                                             | MONTEIRO, Natália Andreoli         | PUC-SP | <a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18770/2/Natalia%20Andreoli%20Monteiro.pdf">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18770/2/Natalia%20Andreoli%20Monteiro.pdf</a>                         | 04.04.2018 |   |   |   | * | * |  | Tecnologias / Currículo / Políticas públicas |

|     |   |      |                                                                                                                                                   |                                  |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |            |   |   |   |   |   |                                     |
|-----|---|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|---|---|---|-------------------------------------|
| 101 | * | 2016 | Letramento e ludicidade: superando dificuldades da leitura na alfabetização                                                                       | SANTOS, Juliana Maria Soares dos | UEPB  | <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Juliana-soares08-06-1.pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Juliana-soares08-06-1.pdf</a>                                                                                                                 | 05.04.2018 |   |   | * | * | * | Letramento / Leitura                |
| 102 | * | 2016 | Letramentos em diálogo com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa : uma ampliação da experiência com linguagem              | CELLA, Sirley Morello            | UCS   | <a href="https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1374/Dissertacao%20Sirley%20Morello%20Cella.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1374/Dissertacao%20Sirley%20Morello%20Cella.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>           | 05.04.2018 | * | * | * | * | * | Linguagem / Letramento / Literatura |
| 103 | * | 2016 | Me ensina o que você vê? avaliação da aprendizagem no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa                                | SILVEIRA, Priscila Bier da       | UFRGS | <a href="http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149098/001004781.pdf?sequence=1">http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149098/001004781.pdf?sequence=1</a>                                                                                                                 | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Avaliação                           |
| 104 | * | 2016 | Narrativas de professores alfabetizadores sobre o PNAIC de alfabetização matemática                                                               | COSTA, Edicléia Xavier da        | UFPR  | <a href="https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/46050/R%20-%20D%20-%20EDICLEIA%20XAVIER%20DA%20COSTA.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/46050/R%20-%20D%20-%20EDICLEIA%20XAVIER%20DA%20COSTA.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Matemática                          |
| 105 | * | 2016 | Neurociências e educação : interlocuções entre conhecimento científico, prática docente e formação de pedagogos/as no Estado do Rio Grande do Sul | CRESPI, Livia Regina Saiani      | UFRGS | <a href="http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/159515/001022514.pdf?sequence=1">http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/159515/001022514.pdf?sequence=1</a>                                                                                                                 | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Formação                            |
| 106 | * | 2016 | O aprendizado da matemática no Ensino Fundamental: um estudo com uma turma do 2º ano                                                              | CAETANO, Fernanda Aparecida      | UEL   | <a href="http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000210540">http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000210540</a>                                                                                                                                               | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | Matemática                          |
| 107 | * | 2016 | O ensino de História no ciclo de alfabetização das escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia (2010 – 2014)                                | SANTOS, Isaac Cardoso            | UFPA  | <a href="http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/9499/2/arquivototal.pdf">http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/9499/2/arquivototal.pdf</a>                                                                                                                           | 04.04.2018 |   |   |   |   | * | História                            |
| 108 | * | 2016 | O ensino no ciclo alfabetização: a continuidade didática e a progressão do aprendizado                                                            | SILVA, Janaína de Souza          | UNESP | <a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152615/silva_js_me_rcla.pdf?sequence=3&amp;isAllowed=y">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152615/silva_js_me_rcla.pdf?sequence=3&amp;isAllowed=y</a>                                                           | 05.04.2018 |   |   | * |   | * | Alfabetização                       |



|     |   |      |                                                                                                                                                                       |                                      |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |            |   |   |   |   |                                  |
|-----|---|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|---|---|----------------------------------|
| 109 | * | 2016 | O projeto de letramento como alternativa para uma aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental                                                    | FREIRE, Brennda Valléria do Rosário  | Ufscar | <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8779/DisSbVRF.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8779/DisSbVRF.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                                                                                     | 04.04.2018 | * | * | * | * | Letramento                       |
| 110 | * | 2016 | Organização da ação docente como produção subjetiva: estratégias de apoio para atender as necessidades educacionais dos alunos                                        | SILVA, Caroline Nunes                | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21394/1/2016_CarolineNunesSilva.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21394/1/2016_CarolineNunesSilva.pdf</a>                                                                                                                                               | 20.03.2018 | * |   |   |   | Formação / Inclusão              |
| 111 | * | 2016 | Os desafios do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) no município de Recife                                                                        | SANTOS, Rozineide Maria dos          | UFPE   | <a href="https://repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/ufpe/5593/1/rozineidemariadossantos.pdf">https://repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/ufpe/5593/1/rozineidemariadossantos.pdf</a>                                                                                                                                   | 04.04.2018 |   |   |   | * | Políticas públicas               |
| 112 | * | 2016 | Os impactos do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade | FERREIRA, Patrícia de Faria          | UFPEL  | <a href="http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3630/1/Patr%C3%ADcia_Faria_Ferreira_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf">http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3630/1/Patr%C3%ADcia_Faria_Ferreira_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf</a>                                                                   | 05.04.2018 |   |   | * | * | Formação / Matemática            |
| 113 | * | 2016 | Percepções de professores alfabetizadores do município de Votorantim (SP) sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): um estudo de caso         | ARAUJO, Samara Elyza Macedo de       | Ufscar | <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9227/ARAUJO_Samara_2017.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9227/ARAUJO_Samara_2017.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                                                                 | 04.04.2018 | * | * |   | * | Prática docente / Estudo de caso |
| 114 | * | 2016 | Por que alunos do ensino médio apresentam baixo desempenho em Matemática Plana?                                                                                       | RODRIGUES, José Gutemberg Lima       | Unb    | <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/2016_Jos%C3%A9GutembergRodrigues.pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/2016_Jos%C3%A9GutembergRodrigues.pdf</a>                                                                                                                                                                 | 20.03.2018 | * |   |   |   |                                  |
| 115 | * | 2016 | Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a Socialização Profissional : o Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa              | SANTOS, Regiane Aparecida Maciel dos | UFPR   | <a href="https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45199/R%20-%20D%20-%20REGIANE%20APARECIDA%20MACIEL%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45199/R%20-%20D%20-%20REGIANE%20APARECIDA%20MACIEL%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> | 04.04.2018 |   |   |   | * | Políticas públicas / Formação    |
| 116 | * | 2016 | Saberes metodológicos para o ensino de matemática na perspectiva do pacto nacional pela alfabetização na idade certa                                                  | PEREIRA, Mariana Martins             | UFU    | <a href="https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17961/1/SaberesMetodologicosEnsino.pdf">https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17961/1/SaberesMetodologicosEnsino.pdf</a>                                                                                                                               | 04.04.2018 |   |   |   | * | Formação / Matemática            |

|     |   |      |                                                                                                                                                                     |                                   |        |                                                                                                                                                                                                                 |            |   |  |   |   |   |  |                                     |
|-----|---|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|--|---|---|---|--|-------------------------------------|
| 117 | * | 2016 | Trabalho pedagógico e criatividade em matemática: um olhar a partir da prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental                                      | SILVA, Fabiana Barros de Araújo e | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22806/1/2016_FabianaBarrosdeAra%C3%BAjoeSilva.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22806/1/2016_FabianaBarrosdeAra%C3%BAjoeSilva.pdf</a>           | 20.03.2018 | * |  |   |   |   |  | Formação / Matemática               |
| 118 | * | 2016 | Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do Ciclo de Alfabetização do PNAIC                                                        | SILVA, Nicette Navarro Almeida da | UFPB   | <a href="http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/9576/2/arquivototal.pdf">http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/9576/2/arquivototal.pdf</a>                                             | 05.04.2018 |   |  | * |   | * |  | Leitura                             |
| 119 | * | 2017 | A construção do número pela criança com deficiência intelectual: a percepção entre diferentes ambientes escolares                                                   | NOLETO, Carine Almeida Silva      | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23935/1/2017_CarineAlmeidaSilvaNoletto.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23935/1/2017_CarineAlmeidaSilvaNoletto.pdf</a>                         | 20.03.2018 | * |  |   |   |   |  | Inclusão / Matemática               |
| 120 | * | 2017 | A criança e a escrita: a alfabetização como processo subjetivo                                                                                                      | PINTO, Karina Panizza de Sousa    | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24127/1/2016_KarinaPanizzadeSousaPinto.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24127/1/2016_KarinaPanizzadeSousaPinto.pdf</a>                         | 20.03.2018 | * |  |   |   |   |  | Escrita                             |
| 121 | * | 2017 | A formação em serviço no pnaic de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas                                                            | SANTOS, Marilene Xavier dos       | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23955/1/2017_MarileneXavierdosSantos.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23955/1/2017_MarileneXavierdosSantos.pdf</a>                             | 05.04.2018 |   |  | * |   |   |  | Formação / Matemática               |
| 122 | * | 2017 | A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso | BARROS, Paula Mangolin de         | USP    | <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/PAULA_MANGOLIN_DE_BARROS%20(1).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/PAULA_MANGOLIN_DE_BARROS%20(1).pdf</a>                                                             | 05.04.2018 |   |  | * |   | * |  | Políticas públicas                  |
| 123 | * | 2017 | A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos                                                                       | VAZ, Luana                        | Unb    | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24233/1/2017_LuanaVaz.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24233/1/2017_LuanaVaz.pdf</a>                                                           | 20.03.2018 | * |  |   |   |   |  | Prática docente / Espaço relacional |
| 124 | * | 2017 | Alfabetização e letramento matemático: perspectivas e relações entre o PNAIC e o livro didático                                                                     | SOUZA, César Augusto Pimentel de  | PUC-SP | <a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20624/2/C%C3%A9sar%20Augusto%20Pimentel%20de%20Souza.pdf">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20624/2/C%C3%A9sar%20Augusto%20Pimentel%20de%20Souza.pdf</a> | 04.04.2018 |   |  |   | * | * |  | Matemática                          |

|     |   |      |                                                                                                                                |                                            |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |            |   |  |   |   |   |                                         |
|-----|---|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|--|---|---|---|-----------------------------------------|
| 125 | * | 2017 | As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares                 | OLIVEIRA, Andréa Ramos de                  | UNESP       | <a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150663/oliveira_ar_me_prud.pdf?sequence=3&amp;isAllowed=y">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150663/oliveira_ar_me_prud.pdf?sequence=3&amp;isAllowed=y</a>                                                                                               | 05.04.2018 |   |  | * | * | * | Prática docente                         |
| 126 | * | 2017 | As ideias da multiplicação em diferentes níveis do currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental: encontros e desencontros | ALARCÃO, Clara Machado da Silva            | Unb         | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23480/1/2017_Clar_aMachadodaSilvaAlarc%C3%A3o.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23480/1/2017_Clar_aMachadodaSilvaAlarc%C3%A3o.pdf</a>                                                                                                                                   | 20.03.2018 | * |  |   |   |   | Matemática / Currículo                  |
| 127 | * | 2017 | Formação continuada de professores para o ensino de Matemática nos anos iniciais: um olhar a partir do PNAIC                   | BARBOSA, Aline Pereira Ramirez             | UNESP       | <a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150623/barbosa_apr_me_bauru.pdf?sequence=4&amp;isAllowed=y">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150623/barbosa_apr_me_bauru.pdf?sequence=4&amp;isAllowed=y</a>                                                                                             | 04.04.2018 |   |  |   |   | * | Formação / Matemática                   |
| 128 | * | 2017 | Gestão participativa no ciclo de alfabetização: uma experiência de sucesso                                                     | MENARBINI, Andreia                         | PUC-SP      | <a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20488/2/Andreia%20Menarbini.pdf">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20488/2/Andreia%20Menarbini.pdf</a>                                                                                                                                                                           | 04.04.2018 |   |  |   |   | * | Gestão Escolar                          |
| 129 | * | 2017 | Letramento literário a partir do PNAIC/2013 - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa : limites e possibilidades      | BRUSTULIN, Aurea Elizabeth da Costa Scheer | UFPR        | <a href="https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53007/R%20-%20D%20-%20AUREA%20ELIZABETH%20DA%20COSTA%20SCHEER%20BRUSTULIN.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53007/R%20-%20D%20-%20AUREA%20ELIZABETH%20DA%20COSTA%20SCHEER%20BRUSTULIN.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> | 05.04.2018 |   |  | * | * | * | Literatura / Letramento                 |
| 130 | * | 2017 | O brincar e as concepções de conceitos matemáticos de crianças de 5 anos                                                       | OLIVEIRA, Denise Soares                    | Unb         | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23462/1/2017_DeniseSoaresOliveira.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23462/1/2017_DeniseSoaresOliveira.pdf</a>                                                                                                                                                           | 20.03.2018 | * |  |   |   |   | Matemática                              |
| 131 | * | 2017 | O PNAIC e a formação continuada da professora alfabetizadora da rede municipal de ensino de Medianeira                         | WAGNER, Cleonilde Fátima                   | Unioeste    | <a href="http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3316/5/Cleonilde_Wagner2017.pdf">http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3316/5/Cleonilde_Wagner2017.pdf</a>                                                                                                                                                                             | 05.04.2018 |   |  | * |   | * | Formação / Alfabetização                |
| 132 | * | 2017 | Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora: um estudo autobiográfico                      | JESUS, Deise Cristina Carvalho de          | PUC-Caminas | <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/DEISE%20CRISTINA%20CARVALHO%20DE%20JESUS.pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/DEISE%20CRISTINA%20CARVALHO%20DE%20JESUS.pdf</a>                                                                                                                                                                 | 05.04.2018 |   |  | * |   |   | Prática docente / Estudo autobiográfico |

|     |   |      |                                                                                                                                                                                          |                                     |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |            |   |   |  |   |   |                            |
|-----|---|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|--|---|---|----------------------------|
| 133 | * | 2017 | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Prática Pedagógica de Professores Alfabetizadores                                                                                   | CORSI, Ana Celina Hesketh Rabuske   | UFPR   | <a href="https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/49478/R%20-%20D%20-%20ANA%20CELINA%20HESKETH%20RABUSKE%20CORSI.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/49478/R%20-%20D%20-%20ANA%20CELINA%20HESKETH%20RABUSKE%20CORSI.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> | 04.04.2018 |   |   |  | * | * | Prática docente            |
| 134 | * | 2017 | Práticas para aquisição da proficiência na escrita em relatos de professores do ciclo de alfabetização                                                                                   | FERNANDES, Terezinha Alves          | UFPB   | <a href="http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/9234/2/arquivototal.pdf">http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/9234/2/arquivototal.pdf</a>                                                                                                                                               | 04.04.2018 |   |   |  |   | * | Escrita                    |
| 135 | * | 2017 | Programas de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino de Limeira (1996 – 2012)                                                                             | SILVA, Juliana Bueno da             | Ufscar | <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9344/DisSJBS.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9344/DisSJBS.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                                                                                 | 04.04.2018 | * | * |  |   | * | Formação                   |
| 136 | * | 2017 | Um olhar reflexivo sob a ação integrada dos professores alfabetizadores nos três anos do ciclo de alfabetização na perspectiva do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) | CARMO, Maria Elizabeth Guimarães do | PUC-RS | <a href="http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7385/2/DIS_MARIA_ELIZABETH_GUIMARAES_DO_CARMO_COMPLETO.pdf">http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7385/2/DIS_MARIA_ELIZABETH_GUIMARAES_DO_CARMO_COMPLETO.pdf</a>                                                                                         | 04.04.2018 |   |   |  |   | * | Prática docente            |
| 137 | * | 2018 | Inovações educacionais presentes no PNAIC                                                                                                                                                | CICHOCKI, Manoela Soares            | UTP    | <a href="http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1452">http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1452</a>                                                                                                                                                                                                       | 13.02.2019 |   | * |  |   |   | Inovações Educacionais     |
| 138 | * | 2018 | Repercussões do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na formação e prática pedagógica da educação matemática no ciclo de alfabetização                               | SOUSA, Vanda Maria de               | UTP    | <a href="http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1564">http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1564</a>                                                                                                                                                                                                       | 13.02.2020 |   | * |  |   |   | Prática docente/Matemática |

**Excluídos pelo título: 88**

**Excluídos pelo resumo: 38**

**Selecionados: 14**

## Apêndice 2 – Roteiro para análise dos resumos (inclusão ou exclusão de trabalhos)

1- Identificação:

2- Resumo:

Palavras-chave:

3- Tema:

4- Objetivos:

5- Referencial teórico:

6- Tipo de pesquisa:

7- Resultados:

(    )Incluído                      (    )Excluído                      (    )Aguardar

8- Considerações:

### 1- Identificação:

PEREIRA, Reginaldo Santos. **O governo da infância:** práticas de alfabetização no Estado da Bahia. São Carlos: UfsCar, 2015 (Tese de Doutorado). Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/6747%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/6747%20(5).pdf). Acesso em: 04.04.2018.

### 2- Resumo:

Este estudo teve como objetivo analisar como o dispositivo curricular manifesto em uma proposta de alfabetização governa e produz as subjetividades infantis nos anos iniciais do ensino fundamental no estado da Bahia. A pesquisa foi realizada a partir da análise do Programa Pacto pela Educação (PPE) instituído no ano de 2012 pela Secretaria de Educação do estado da Bahia nas escolas municipais e estaduais dos municípios conveniados. Os documentos analisados do PPE são: a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando, o livro de histórias infantis Parece... mas não é, o Caderno de Atividades e o kit de materiais didáticos. Como ferramenta metodológica utilizamos a arqueogenealogia de Michel Foucault, com vistas à compreensão das relações de saber e poder que circundam as práticas discursivas e não discursivas que produzem modos de subjetivação tanto nas atividades de leitura e escrita, quanto na literatura infantil. Os resultados da investigação revelaram que a estrutura curricular dos documentos analisados atua como um dispositivo de saber, poder, subjetivação e fundamenta-se nos

referenciais teóricos construtivistas da Psicogênese da língua escrita. A prática alfabetizadora ancora-se também nas histórias da literatura infantil, que cumprem o papel de domesticar o imaginário, produzindo efeitos disciplinares e de subjetivação do infantil. Portanto, o processo de governamentalização da infância em marcha no estado da Bahia produz discursivamente uma infância essencialista, disciplinarizada, etapista e normalizada. Por fim, o estudo buscou tecer itinerários que possibilitem a problematização e ampliação dos conhecimentos acerca da alfabetização, do currículo e das artes de governar a infância.

**Palavras-chave:** Currículo. Alfabetização. Governo. Infância.

**3- Tema:** O currículo, a subjetividade infantil e o governo da infância na perspectiva de Foucault

### 4- Objetivos:

“Analisar como o dispositivo curricular manifesto em uma proposta de alfabetização governa e produz as subjetividades infantis nos anos iniciais do ensino fundamental no estado da Bahia; e tecer itinerários que possibilitem a problematização e ampliação dos conhecimentos acerca da alfabetização, do currículo e das artes de governar a infância”

**5- Referencial teórico:** Michel Foucault

**6- Tipo de pesquisa:** Documental

### 7- Resultados:

“Os resultados da investigação revelaram que a estrutura curricular dos documentos analisados atua como um dispositivo de saber, poder, subjetivação e fundamenta-se nos referenciais teóricos construtivistas da Psicogênese da língua escrita”

(    )Incluído                      ( X )Excluído                      (    )Aguardar

## 8- Considerações:

Trata-se de um trabalho desenvolvido a partir da análise do Programa Pacto pela Educação (PPE) instituído no ano de 2012 pela Secretaria de Educação do estado da Bahia nas escolas municipais e estaduais dos municípios conveniados, por meio da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando, do livro de histórias infantis Parece... mas não é, do Caderno de Atividades e do kit de materiais didáticos, com vistas à compreensão das relações de saber e poder que circundam as práticas discursivas e não discursivas que produzem modos de subjetivação tanto nas atividades de leitura e escrita, quanto na literatura infantil. De acordo com o que se lê no resumo, a prática alfabetizadora ancora-se também nas histórias da literatura infantil, que cumprem o papel de domesticar o imaginário, segundo o autor, produzindo efeitos disciplinares e de subjetivação do infantil, de maneira que a governamentalização da infância, produzindo, discursivamente, uma infância essencialista, disciplinarizada, etapista e normalizada. Ainda que a referência não seja ao PNAIC, mas ao PPE, programa que o antecede, no estado da Bahia, conforme se constata no resumo, torna-se pertinente uma leitura desta tese, por fazer referências à leitura literária, que é o foco de investigação da pesquisa.

## 1- Identificação:

SOARES, Patrícia Cardoso. **Leitura literária no ciclo alfabetizador:** repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP. São Paulo: PUC, 2017 (Tese de Doutorado). Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20668>. Acesso em: 02.04.2018.

## 2- Resumo:

A presente tese de doutoramento teve o objetivo de analisar a forma como as intenções presentes nas propostas institucionais e pedagógicas, em relação à implantação e implementação de práticas de incentivo à leitura literária, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), têm-se concretizado no período de alfabetização (1º ao 3º Ano), na Rede Municipal de Ensino de Araçatuba/SP, entre os anos de 2009-2016. A compreensão frágil sobre a relevância da leitura literária no ciclo alfabetizador tem provocado a secundarização dos programas que propõem o incentivo a essa leitura, privando a criança do direito à fruição estética, do incentivo à elevação do pensamento, ao desenvolvimento da competência literária, entre outras variantes. A pesquisa foi de natureza qualitativa, com

abordagem exploratória, analisando o percurso dos Programas, do nível macro ao micro, envolvendo 39 profissionais responsáveis pelo acompanhamento e implementação dos programas de leitura literária no município em questão. Para a coleta de dados, utilizaram-se a análise documental, a aplicação de questionários e o desenvolvimento de grupo focal. A análise da investigação, nos níveis descritos, foi feita a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (Policy Cycle Approach), contextualizando-a no âmbito das influências da internacionalização das políticas educacionais. Os resultados forneceram elementos que evidenciam ausência de compromisso político de gestores públicos, na priorização da leitura literária no currículo oficial, em diferentes contextos; necessidade de maior articulação entre os processos de nível macro e micro para análise, compreensão e implementação adequada da política, além da falta de planejamento de ações, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Araçatuba, voltadas à leitura literária.

**Palavras-chave:** Formação do Leitor Literário. Políticas Públicas. Currículo. Alfabetização. Escola Pública.

## 3- Tema: “As intenções das propostas institucionais de leituras literárias”

## 4- Objetivos:

“Analisar a forma como as intenções presentes nas propostas institucionais e pedagógicas, em relação à implantação e implementação de práticas de incentivo à leitura literária, por meio do PNBE e do PNAIC, têm-se concretizado no período de alfabetização, na Rede Municipal de Ensino de Araçatuba/SP, entre os anos de 2009-2016”.

## 5- Referencial teórico:

Policy Cycle Approach (após a leitura: FREIRE (1983 e 2004); CALÇADA (2009); CANDIDO (1989); BOURDIEU (1982 e 1994); MACHADO (2001); AZEVEDO (2006); DAMAZO (2015); SOARES (2004); LOMAS (2006); COSSON (2006); dentre outros)

## 6- Tipo de pesquisa: “Qualitativa, Exploratória e Documental”.

## 7- Resultados:

“Os resultados forneceram elementos que evidenciam ausência de compromisso político de gestores públicos, na priorização da leitura literária no currículo oficial,

em diferentes contextos; necessidade de maior articulação entre os processos de nível macro e micro para análise, compreensão e implementação adequada da política, além da falta de planejamento de ações, pela SME de Araçatuba, voltadas à leitura literária”.

( ☒ )Incluído  
( )Excluído  
( )Aguardar

#### **8- Considerações:**

No resumo, além do tipo de pesquisa desenvolvido e dos objetivos traçados pela pesquisadora, bem como os resultados a que ela chegou, fica claro ainda seu ponto de vista quanto à pouca relevância da leitura literária no ciclo alfabetizador provocada pela sua secundarização nos programas que propõem o incentivo a essa leitura, privando a criança do direito à fruição estética, do incentivo à elevação do pensamento, ao desenvolvimento da competência literária, entre outras variantes. Nesse sentido, a tese, pelo que se apura no resumo, será de grande relevância ao estudo proposto para a pesquisa, quanto ao lugar da literatura na aquisição da leitura nas turmas de alfabetização, no que tange a importância da literatura na formação humana.

### Apêndice 3 - Trabalhos selecionados para leitura na íntegra

| Nº | T | D | Ano  | Título                                                                                                                                           | Autor                                        | Instituição  | Disponível em:                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Acesso em: | literatura and leitura and PNAIC | literatura and PNAIC | Leitura and PNAIC | letramento and PNAIC | alfabetização and PNAIC | Assunto                               |
|----|---|---|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----------------------------------|----------------------|-------------------|----------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| 1  | * |   | 2017 | Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP            | SOARES, Patrícia Cardoso                     | PUC-SP       | <a href="https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20668">https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20668</a>                                                                                                                                                                                                   | 05.04.2018 | *                                | *                    | *                 |                      | *                       | Literatura/ Leitura                   |
| 2  |   | * | 2015 | Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do ensino fundamental                                                    | WERLANG, Sandra Danieli                      | UCS          | <a href="https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1309/Dissertacao%20Sandra%20Danieli%20Werlang.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1309/Dissertacao%20Sandra%20Danieli%20Werlang.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>               | 05.04.2018 | *                                | *                    | *                 | *                    | *                       | Literatura/ Letramento/ Alfabetização |
| 3  | * |   | 2015 | Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação? | CABRAL, Giovanna Rodrigues                   | PUC-RJ       | <a href="https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25996/25996.PDF">https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25996/25996.PDF</a>                                                                                                                                                                                 | 04.04.2018 | *                                | *                    |                   | *                    | *                       | Políticas públicas / Formação         |
| 4  |   | * | 2015 | Era uma vez... Alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância                                         | COSTA, Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli | PUC-Campinas | <a href="http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/869/2/Patricia%20Maria%20Barbosa%20Jorge%20Sparvoli%20Costa.pdf">http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/869/2/Patricia%20Maria%20Barbosa%20Jorge%20Sparvoli%20Costa.pdf</a> | 05.04.2018 |                                  | *                    | *                 | *                    |                         | Matemática                            |
| 5  | * | * | 2015 | Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC                                        | FONTES, Geysa Paula Castor da Silva          | UFPB         | <a href="file:///C:/Users/sisia/Downloads/arquivo%20total.pdf">file:///C:/Users/sisia/Downloads/arquivo%20total.pdf</a>                                                                                                                                                                               | 05.04.2018 |                                  |                      | *                 | *                    | *                       | Leitura/ Escrita                      |
| 6  |   | * | 2015 | Letramentos nos anos iniciais : entre o texto verbal e o não verbal                                                                              | PACHECO, Paula Ferraz                        | Ufscar       | <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8570/DissPFP.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8570/DissPFP.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                                                                     | 05.04.2018 | *                                | *                    | *                 | *                    | *                       | Letramento                            |



|    |   |      |                                                                                                                                      |                                             |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |            |   |   |   |   |   |                                                |
|----|---|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---|---|---|---|---|------------------------------------------------|
| 7  | * | 2015 | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa : possibilidades e percepções no contexto da formação docente                       | LEME, Josi Carolina da Silva                | Ufscar   | <a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7198/DissJCSL.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7198/DissJCSL.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                                                                                                     | 04.04.2018 | * | * |   |   | * | Formação                                       |
| 8  | * | 2015 | Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)                  | LEÓN, Silvana Corrêa Vieira de              | UNISINOS | <a href="http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6239/Silvana%20Corr%C3%AAa%20Vieira%20De%20Le%C3%B3n.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6239/Silvana%20Corr%C3%AAa%20Vieira%20De%20Le%C3%B3n.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                   | 05.04.2018 |   |   | * | * | * | Formação/<br>Alfabetização/<br>Prática docente |
| 9  | * | 2015 | PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente                                | MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de | Ufscar   | <a href="file:///C:/Users/User/Downloads/MELO%20Eliane%20Barra%20Nova%202015%20(2).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/MELO%20Eliane%20Barra%20Nova%202015%20(2).pdf</a>                                                                                                                                                               | 05.04.2018 | * | * | * | * | * | Alfabetização                                  |
| 10 | * | 2015 | Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental                           | SOUZA, Ingobert Vargas de                   | UFSC     | <a href="file:///C:/Users/sisia/Downloads/337037.pdf">file:///C:/Users/sisia/Downloads/337037.pdf</a>                                                                                                                                                                                                                                   | 05.04.2018 | * | * | * | * | * | Literatura/<br>Leitura                         |
| 11 | * | 2016 | Era uma vez... a literatura infantil que circula na escola : uma análise de edições adaptadas de contos de fadas                     | SILVA, Elen Maisa Alves da                  | UFRGS    | <a href="http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142031/000992759.pdf?sequence=1">http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142031/000992759.pdf?sequence=1</a>                                                                                                                                                           | 02.04.2018 |   | * |   |   |   | Literatura                                     |
| 12 | * | 2016 | Letramentos em diálogo com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa : uma ampliação da experiência com linguagem | CELLA, Sirley Morello                       | UCS      | <a href="https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1374/Dissertacao%20Sirley%20Morello%20Cella.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1374/Dissertacao%20Sirley%20Morello%20Cella.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>                                                     | 05.04.2018 | * | * | * | * | * | Language /<br>Letramento/<br>Literatura        |
| 13 | * | 2017 | A criança e a escrita: a alfabetização como processo subjetivo                                                                       | PINTO, Karina Panizza de Sousa              | Unb      | <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24127/1/2016_KarinaPanizzadeSouzaPinto.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24127/1/2016_KarinaPanizzadeSouzaPinto.pdf</a>                                                                                                                                                 | 20.03.2018 | * |   |   |   |   | Escrita                                        |
| 14 | * | 2017 | Letramento literário a partir do PNAIC/2013 - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa : limites e possibilidades            | BRUSTULIN, Aurea Elizabeth da Costa Scheer  | UFPR     | <a href="https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53007/R%20-%20D%20-%20AUREA%20ELIZABETH%20DA%20COSTA%20SCHEER%20BRUSTULIN.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53007/R%20-%20D%20-%20AUREA%20ELIZABETH%20DA%20COSTA%20SCHEER%20BRUSTULIN.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> | 05.04.2018 |   |   | * | * | * | Literatura/<br>Letramento                      |

Excluídos após leitura na íntegra: 5

Selecionados: 9

## Apêndice 4 – Roteiro de análise dos trabalhos selecionados para leitura na íntegra

### 01- Identificação do Trabalho:

SOARES, Patrícia Cardoso. *Leitura literária no ciclo alfabetizador*: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP. 2017. 289f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2017.

### 02- Resumo:

A presente tese de doutoramento teve o objetivo de analisar a forma como as intenções presentes nas propostas institucionais e pedagógicas, em relação à implantação e implementação de práticas de incentivo à leitura literária, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), têm se concretizado no período de alfabetização (1º ao 3º Ano), na Rede Municipal de Ensino de Araçatuba/SP, entre os anos de 2009-2016. A compreensão frágil sobre a relevância da leitura literária no ciclo alfabetizador tem provocado a secundarização dos programas que propõem o incentivo a essa leitura, privando a criança do direito à fruição estética, do incentivo à elevação do pensamento, ao desenvolvimento da competência literária, entre outras variantes. A pesquisa foi de natureza qualitativa, com abordagem exploratória, analisando o percurso dos Programas, do nível macro ao micro, envolvendo 39 profissionais responsáveis pelo acompanhamento e implementação dos programas de leitura literária no município em questão. Para a coleta de dados, utilizaram-se a análise documental, a aplicação de questionários e o desenvolvimento de grupo focal. A análise da investigação, nos níveis descritos, foi feita a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (Policy Cycle Approach), contextualizando-a no âmbito das influências da internacionalização das políticas educacionais. Os resultados forneceram elementos que evidenciam ausência de compromisso político de gestores públicos, na priorização da leitura literária no currículo oficial, em diferentes contextos; necessidade de maior articulação entre os processos de nível macro e micro para análise, compreensão e implementação adequada da política, além da falta de planejamento de ações, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Araçatuba, voltadas à leitura literária.

### Palavras Chaves:

Formação do Leitor Literário. Políticas Públicas. Currículo. Alfabetização. Escola Pública.

### 03- Tema principal:

- ( ☒ ) claramente Identificado  
 ( ☐ ) não está claramente Identificado  
 ( ☐ ) outra resposta

Citações importantes:

"O tema desta tese é a leitura literária na perspectiva de políticas públicas voltadas à formação do leitor em literatura". (p. 22) - Leitura Literária, políticas públicas e formação do leitor em literatura.

### 04- Objetivos:

- ( ☒ ) claramente Identificado  
 ( ☐ ) não está claramente Identificado  
 ( ☐ ) outra resposta

Citações importantes:

"objetivo de analisar a forma como as intenções presentes nas propostas institucionais e pedagógicas, em relação à implantação e implementação de práticas de incentivo à leitura literária, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), têm se concretizado no período de alfabetização (1º ao 3º Ano), na Rede Municipal de Ensino de Araçatuba/SP, entre os anos de 2009-2016". (p. 15);

"salientar a relevância da leitura literária, no ciclo alfabetizador (1º ao 3º Ano), para além das escolhas didáticas, como direito da criança à fruição estética; para a formação do homem sujeito, para a elevação do pensamento e para o desenvolvimento da competência literária em crianças nesse período de escolaridade, matriculadas na rede de ensino do município de Araçatuba, estado de São Paulo, Brasil" (p.22)

"busca-se considerar a seguinte questão: como a leitura literária é vivenciada no ciclo alfabetizador na rede de ensino em foco e como pode influenciar a alfabetização, para além das escolhas didáticas, tendo o PNBE e o PNAIC como instrumento de incentivo?" (p. 24)

"A questão problema desta tese é a secundarização das políticas, no período de alfabetização em escolas públicas municipais de Araçatuba/SP, relacionada ao PNBE e PNAIC. O estudo tem, como hipótese, a privação das crianças araçatubenses do direito à fruição estética, à elevação do pensamento, ao desenvolvimento da competência literária, entre outras variantes" (p. 177).

#### 05- Autores principais:

COSSON; BOURDIEU (1982; 2002); AZEVEDO (2006); CANDIDO (1989); SOARES (2011); PAPADOULOS (2005); FREIRE (1983)

#### 06- Referencial Teórico:

- ( ☒ ) claramente Identificado  
 ( ☐ ) não está claramente Identificado  
 ( ☐ ) outra resposta

Citações importantes:

"a concepção teórica que sustenta o objeto de pesquisa fundamenta-se em três princípios elementares: a leitura como "libertação e poder" (FREIRE, 1983 e 2014; MACHADO, 2001); o princípio da "literatura como direito" (CANDIDO, 1989) e o princípio de que a "competência literária é capital simbólico fundamental" (BOURDIEU, 1982 e 1994; AZEVEDO, 2006)". (p. 23)

#### 07- Tipo de pesquisa:

- ( ☒ ) claramente Identificado  
 ( ☐ ) não está claramente Identificado  
 ( ☐ ) outra resposta

Citações importantes:

"A pesquisa foi de natureza qualitativa, com abordagem exploratória, analisando o percurso dos Programas, do nível macro ao micro, envolvendo 39 profissionais responsáveis pelo acompanhamento e implementação dos programas de leitura literária no município em questão. Para a coleta de dados, utilizaram-se a análise documental, a aplicação de questionários e o desenvolvimento de grupo focal". (p. 15)

#### 08- Referência ao PNAIC:

**Legislação:**

- ( ☒ ) claramente Identificado

- ( ☐ ) não está claramente Identificado

- ( ☐ ) outra resposta

Citações importantes:

"Portaria MEC nº 867/2012" (p. 107)

#### Objetivos:

- ( ☒ ) claramente Identificado  
 ( ☐ ) não está claramente Identificado  
 ( ☐ ) outra resposta

Citações importantes:

"as ações do PNAIC têm por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012g, p. 02)" (p. 107-108)

#### Estrutura:

- ( ☒ ) claramente Identificado  
 ( ☐ ) não está claramente Identificado  
 ( ☐ ) outra resposta

Citações importantes:

Toda a estrutura de funcionamento do PNAIC é explicada entre as páginas 108 e 116, quando a pesquisadora passa a descrever a estrutura dos *Cadernos de Formação* com indicações dos seus títulos, divididos por anos e unidades, sendo 8 unidades para cada um dos 3 anos do ciclo de alfabetização (p. 117).

#### 09- Concepção de alfabetização:

**Métodos:**

- ( ☒ ) claramente Identificado  
 ( ☐ ) não está claramente Identificado

( ) outra resposta

Citações importantes:

"Salientamos a proposta de recuperar facetas importantes na alfabetização, como a linguística (fonética e fonológica), a cognitiva (psicológica), a sociocultural (interacionista) e destacamos a percepção do programa em indicar a necessidade da compreensão, por parte dos educadores, sobre a especificidade dos processos de alfabetização e de letramento" (p. 199)

"Nossa pesquisa coaduna-se com a perspectiva da faceta pela reinvenção da alfabetização, pois consideramos que o processo de inserção e interação/participação do sujeito, na cultura escrita é imprescindível nas sociedades contemporâneas, pois, somente o aprendizado das primeiras letras, do código escrito é insuficiente para interagir com o meio de maneira qualitativa. Porém, não somos pela "curvatura da vara". Na mesma ordem, acreditamos que a aprendizagem também decorre, talvez complementarmente, da compreensão do sistema grafofônico: das relações fonema-grafema. Com base nessa análise, registra-se que, ambas as tendências, sendo objetos diretos e explícitos do ensino, não decorrem de forma natural da interação com a língua escrita" (p. 60-61)

"a alfabetização e o letramento fazem parte das condições mínimas de sobrevivência do sujeito" (p. 66)

#### 10- Autores:

BARBOSA (1992); FERREIRO & TEBEROSKY (1984); ROJO (1998); SOARES (1989 e 2004)

#### 11- Concepção de literatura:

**Definição:**

( ☒ ) claramente Identificado

( ) não está claramente Identificado

( ) outra resposta

Citações importantes:

"define competência literária como capital simbólico fundamental, favorecendo que se desenvolvam, entre as crianças, em fase de alfabetização, elevação do pensamento, consciência crítica, aquisição de autoestima, formação da identidade cultural, independência e capacidade para lidar com o mundo (em transição) à sua volta, ampliando, possivelmente, as possibilidades de êxito em seu percurso acadêmico e social." (p. 5);

"a leitura literária como direito humano – sendo, capital simbólico fundamental". (p.25)

"a literatura é compreendida e estudada na área de linguagens, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa. A educação literária tem tratamento sutil" (p. 52)

"O texto literário é, portanto, real e simbólico, tem sentido literal e polissêmico, dependendo do contexto em que aparece [...] O texto literário solicita do leitor uma forma diferenciada de leitura" (p. 76)

"os textos literários "proporcionam uma aprendizagem do saber-fazer acerca dos textos e do processo de comunicação em que eles ocorrem" (idem), desenvolvendo no sujeito leitor a competência literária, entendida como conhecimento e domínio dos códigos, convenções e princípios sociais e culturais que regulam os processos de produção e de recepção das mensagens literárias. (AZEVEDO, 2006)" (p. 93)

#### Autores:

CANDIDO (199); SILVA (1984); REIS (2015); COMPAGNON (2010); AZEVEDO (2006)

#### 12- Concepção de leitura:

**Definição:**

( ☒ ) claramente Identificado

( ) não está claramente Identificado

( ) outra resposta

Citações importantes:

"Leitura que, neste íterim, ultrapassa o 'ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral, de forma a tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito'. Referimo-nos ao ato de ler de forma mais abrangente que, além do olhar e decifrar, possibilite o 'escutar das letras' e das 'infinidades de vozes' presentes nos textos". (p. 24);

"Leitura e compreensão que nos é possível por meio de uma educação literária para a elevação do pensamento, (AZEVEDO, 2006, 2013; COELHO, 2000; BLANCA-ANA, 2013); para a formação do homem sujeito, crítico, que se configura como autor de sua história (FREIRE, 2014)" (p. 25);

"compreender a capacidade leitora de uma criança, em fase inicial de escolarização, como algo além da alfabetização, é um fator essencial à formação para a cidadania" (p. 38);

"processo de leitura que se ancora em dois tipos de conhecimento. Um que intervém na escuta da fala, ou seja, o conhecimento linguístico e cognitivo. Inclui-se nesse entendimento o vocabulário, os processos de análise sintática e de integração semântica, a enciclopédia mental, a capacidade de estabelecer associações, de fazer inferências, etc. São, todos, itens imprescindíveis para compreender o que se lê. O segundo tipo de conhecimento é utilizado pela habilidade de reconhecimento ou identificação da palavra escrita, permitindo a leitura no sentido estrito. Embora só seja utilizado (e só sirva) na leitura, sem ele, o primeiro tipo de conhecimento não pode ser aplicado". (p. 56);

"Nesse diapasão, reconhecemos a leitura como elemento decisivo para o "social" desenvolvimento individual e coesão (CALÇADA, 2009 in RIBEIRO e VIANA, 2009, p. 7) [...] somamos os apontamentos de Herdeiro (1980) e Freire (1981) no sentido de considerar o ato de ler imprescindível à formação integral do homem" [...] defendemos que o ato pedagógico da leitura pressupõe uma relação que envolve uma dimensão individual, pela subjetividade do ser e, por outro lado, uma dimensão social, considerando que essa relação acontece na/com associação com o (s) outro (s), em espaço (s) onde a leitura acontece (Herdeiro, 1980, p.35). (p. 67)

#### **Autores:**

FREIRE (1983); MORAIS (2009); PAPADOULOS (2005); CHIAPPINI (2001); EMÍLIA FERREIRO e ANA TEBEROSKY (1984); ALBUQUERQUE (2012); SOARES (2004); COSSON e PAIVA (2014)

#### **13- Relação entre literatura, leitura e alfabetização:**

- ( ) claramente Identificado  
 ( ) não está claramente Identificado  
 ( X ) outra resposta

Citações importantes:

"Ler literatura é um direito. Por meio dela, podemos ter acesso à inesgotável fonte de saberes (social, cultural, comportamental, científico, político, histórico, geográfico, psicológico, sensorial, amoroso, sexual, etc.) (DAMAZO, 2015). Para o acesso a esses saberes, imprescindíveis à (con)vivência em sociedade, necessitamos desenvolver a competência literária, entendida como conhecimento e domínio dos códigos, convenções e princípios sociais e culturais que regulam os processos de produção e de recepção das mensagens literárias (AZEVEDO, 2006)".(p. 23)

"poder que a leitura nos oferece de conscientização, libertação e humanização" (p. 33)

"verificamos que o PNAIC se efetiva de maneira prescritiva, com foco na formação de leitores com cariz instrumental" (p. 199)  
 "novos conhecimentos sobre o processo de alfabetizar não têm alterado significativamente as persistentes práticas de alfabetização e letramento que continuam centradas no ensino instrumental da língua. A leitura literária continua sendo complementar, apenas" (p. 255)

"a maioria das crianças em período de alfabetização estariam sendo cerceadas da experiência literária. E literatura não é privilégio, é um direito" (p. 257)

"assumimos um posicionamento crítico pela democratização da leitura literária, no ciclo de alfabetização, considerando-a, como já explicitado, capital simbólico fundamental, pois contribui para a formação intelectual dos sujeitos, numa perspectiva que supere o ensino bancário e meramente instrumental da leitura (FREIRE, 1983)" (p. 68)

"A leitura é uma prática que, segundo Herdeiro (1980), atualiza a mensagem escrita. Essa atualização, ainda na perspectiva da autora, possibilita que o sujeito leitor seja envolvido em uma experiência de comunicação que o compromete ao "nível da imaginação, da inteligência, da sensibilidade e da afetividade"" (p. 41)

"ao contrário de quando está interagindo com textos não literários, com objetivos informativos e documentais, nos quais a atualização se situa no nível intelectual, predominantemente. Tal aprendizagem, em consonância com o defendido por Azevedo (2006, p. 39), proporciona aos leitores, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, "um saber-fazer acerca dos textos e do processo de comunicação em que eles ocorrem", possibilitando que a leitura, por meio desse suporte, se torne uma prática transformadora" (p. 69)

"Vimos, assim, no trabalho com textos literários, um caminho a abarcar as considerações acima descritas, uma vez que tal suporte utiliza linguagem compreensível e atraente para as crianças, inclusive graças à expressão da oralidade tanto na fala dos personagens como no discurso do narrador" (p. 70)

#### **14- Formação de professor (possíveis relações com a literatura):**

- ( ) claramente Identificado  
 ( X ) não está claramente Identificado  
 ( ) outra resposta

Citações importantes:

A pesquisadora, concordando com Magda Soares quanto à alfabetização e o letramento, fala da necessidade de "rever e reformular a formação dos professores (inicial e continuada) do ciclo alfabetizador, capacitando-os a enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2004)" (p. 65)

"Cabe-nos, enquanto educadores, conduzir o processo de maneira mais eficaz, ou seja, utilizar práticas de leitura que ocorram no contexto social e desenvolvam atitudes e valores que correspondam ao ideal de leitor que se quer formar [...] Esse conceito precisa estar claro na formação docente, referente tanto às obras do acervo do PNBE, quanto da "Caixa do PNAIC"" (p. 189)

#### **15- Atuação docente (orientação para o trabalho com a literatura; metodologia):**

- ( ) claramente Identificado  
 ( X ) não está claramente Identificado  
 ( ) outra resposta

Citações importantes:

"É preciso que os sistemas de ensino, bem como as escolas e professores, passem a elaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) considerando o coletivo empobrecido e o caráter indivisível da cultura em seus componentes científicos e literários, intra e extra relacionais, perceptivos e analíticos (PAPADOULOS, 2005), a partir dos direitos de aprendizagem das crianças. No currículo proposto, a cultura deve ser valorizada a fim de que possamos preservar a democracia, os direitos e a identidade da população" (p. 51)

"Cabe à escola (re) pensar o trabalho realizado, bem como refletir sobre o valor pedagógico da leitura literária "para uma formação integral, desenvolvendo o que a autora indica como uma prática de orientação e promoção da leitura, inserida num programa educativo que valorize a capacidade imaginativa e criadora e o poder de análise e de crítica, e ainda dinamizar uma reflexão sobre cultura" a importância do livro como instrumento de (p.43)" (p. 69)

"professor, de quem se espera habilidades para desvendar as inúmeras atualizações potenciais dos textos literários e das imagens (desenhos, mapas, gráficos, fotografias, pinturas), ou o próprio contexto observado empiricamente como base nas experiências vividas" (p. 70)

"Para o ciclo alfabetizador, as orientações referentes à leitura literária estão inseridas nas diretrizes ao ensino da leitura, procedendo dos direitos gerais da

aprendizagem em Língua Portuguesa: [...] b) 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. (Grifo Nosso) c) Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas. (Grifo Nosso)" (p. 125)

#### **16- Concepção de aluno:**

- ( ) claramente Identificado  
 ( X ) não está claramente Identificado  
 ( ) outra resposta

Citações importantes:

"Para o Ensino Fundamental, o PCN de Língua Portuguesa (LP) enseja que os alunos adquiram

"nossos alunos, em processo de alfabetização, precisam se apropriar do sistema alfabético/ortográfico e que, ao mesmo tempo, devem ter plena condição de usar esse conhecimento (da língua) nas práticas sociais de leitura e escrita" (p.68)

"para formar um cidadão autônomo do ponto de vista linguístico e literário- leitor e produtor de texto competente-, precisamos considerar, não só no ciclo de alfabetização, mas em outros níveis de escolaridade, o ensino da leitura de textos literários verbais e imagéticos como prática social de leitura e como condição indispensável ao exercício da cidadania na contemporaneidade (SOARESb e BARIZON, 2015). A leitura (verbal e não verbal) faz parte de nosso cotidiano para além da habilidade de decifração de isso, promove novos saberes no encontro entre sinais em uma perspectiva técnica. Mais que o texto e o leitor" (MARIA, 2006, p. 91)" (p.70)

"A necessidade de ensinar o aluno a pensar, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, na visão de Gadotti são reais e urgentes com vistas à educação que se quer permanente [...] Por conseguinte, os sujeitos precisarão de uma formação que os capacite para responder a tais necessidades." (p. 88-89)

"saber ler e compreender o texto lido torna-se imprescindível para a formação do sujeito consciente, que compreende sua realidade, nela atuando como protagonista, construindo uma sociedade desenvolvida, independente e democrática no país. (BEISEGEL, 2008, p. 35-37) [...] g) Em todos os anos de escolarização, as

crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes. (BRASIL, 2012d, p. 32). (Grifo Nosso)" (p. 92)

"experiência literária, ou melhor, ao direito à competência literária, fundamentada em uma proposta de sujeito, sociedade e escola baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades (BRASIL, 2012c) (enquanto leitores e escritores), contribuindo, assim, para o desenvolvimento da competência comunicativa (LOMAS, 2006), mormente no ciclo alfabetizador. Segundo o autor, na nossa cultura, os discursos reconhecidos como literários possuem um potencial semântico e semiótico imprescindível para o ensino linguístico" (p. 151)

"abordagem multidisciplinar, considerando o homem como ser político, buscando analisar a importância das políticas públicas voltadas ao ensino da leitura literária no Brasil na atualidade e, especificamente, indicar perspectivas para que o ensino dessa leitura seja concretizado no espaço escolar" (p. 174)

#### 17- Referência a obras literárias:

- ( ) claramente Identificado  
 ( X ) não está claramente Identificado  
 ( ) outra resposta

Citações importantes:

"É tangível a percepção de que as obras escolhidas para compor o acervo do PNBE e a "Caixa do PNAIC" são produzidas para a clientela escolar (crianças e jovens), para consumo escolar ou mediado pela escola" (p. 191)

"caixas do PNAIC", "um acervo de obras literárias, em sua maioria, para ser utilizada com e pelas crianças, como uma espécie de 'biblioteca particular' de cada sala" (p. 201)

#### 18- Referência a outros programas relacionados à leitura:

##### PNLL

- ( X ) claramente Identificado  
 ( ) não está claramente Identificado  
 ( ) outra resposta

Citações importantes:

"documentos oficiais, os sistemas de ensino e as escolas muitas vezes não consideram (ou mesmo têm conhecimento) sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), aprovado em 2006, considerado política de estado, com intuito de assegurar uma linha de intervenção homogênea das políticas públicas federais de livro, leitura, literatura e bibliotecas, com reflexos nos estados e municípios (MARQUES NETO, 2016).

O PNLL não consegue intervir/subsidiar as ações com eficácia a fim de ser referência na implantação de novas políticas e programas. Foi elaborado por meio da contribuição de iniciativas já existentes, como o PNBE (1997) elaborado por meio da contribuição de iniciativas já existentes, como o PNBE (1997) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Fórum da Câmara Setorial do Livro, Leitura e Literatura, o Projeto Fome de Livro, o Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM), o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor e o Viva leitura Ano Ibero-americano da Leitura (2005) ... Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)" (p. 53)

##### PNBE

- ( X ) claramente Identificado  
 ( ) não está claramente Identificado  
 ( ) outra resposta

Citações importantes:

"O PNBE contempla, de forma, eclética, obras brasileiras e estrangeiro-clássicas, lendas, narrativas místicas, gêneros da tradição popular de registro oral como parlendas, cantigas, trava-línguas; adivinhas (que costumeiramente, já são utilizados no processo educacional, em especial no período de alfabetização). Tais gêneros são recontados em variadas formas, por diferentes autores" (p. 189)  
 "o PNBE "substituiu programas anteriores de incentivo à leitura e de distribuição de acervos às bibliotecas escolares implementados pelo MEC desde 1983" (p.11). De 1983 a 1999, os programas e projetos nessa área atenderam às bibliotecas das escolas por faixa de matrícula" (p. 79)

"O objetivo principal do PNBE é proporcionar, aos alunos da rede pública, o acesso a obras de literatura infanto-juvenil, brasileiras e estrangeiras, bem como materiais de pesquisa a professores e alunos" (p. 98)

"PNBE se pauta em alguns pontos principais: na literalidade da obra (objeto estético); na qualidade da obra (contém elementos intertextuais e contextuais, edição, cores, textura, identificação clara da autoria e registros, facilitando a

circulação e a catalogação na escola); na diversidade das obras (diversidade temática, de representação, de forma e gênero, de níveis de complexidade de elaboração); na preocupação em se estabelecer um equilíbrio entre produção dos livros, avaliação, escola, sala de aula, cuidando para que as obras não tenham conteúdo didatizante, religioso, informacional, preconceituoso; na relação entre a maturidade do aluno e sua bagagem cultural e técnica (escolhas dos acervos) e o leitor implícito com quem a obra dialogará; na apresentação de paratextos apresentando e contextualizando autor, ilustrador, o próprio texto no espaço temporal" (p. 186)

#### **PNLD Obras Complementares**

- ( ☒ ) claramente Identificado  
 ( ☐ ) não está claramente Identificado  
 ( ☐ ) outra resposta

Citações importantes:

As obras complementares são indicadas quando se fala dos materiais didáticos a serem aproveitados pelo programa. “5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; (Grifo nosso)” (p. 196)

“Ressalta-se que o material do Pacto também trouxe algumas sugestões de trabalho com obras complementares e jogos, como é constatado na sessão Compartilhando, do Caderno “O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos”, Ano 03, Unidade 03 (BRASIL, 2012).” (p. 204)

#### **19- Referência à Biblioteca Escolar:**

- ( ☒ ) claramente Identificado  
 ( ☐ ) não está claramente Identificado  
 ( ☐ ) outra resposta

Citações importantes:

"premente: a) que a Lei nº 12.244 de 24/05/2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país seja cumprida, com mediadores de leitura capazes de propiciar práticas e eventos de leitura no sentido de formar novos leitores;" (p. 81)

"Os espaços: na escola, os espaços também educam: a sala de aula, a biblioteca, a sala de leitura, a brinquedoteca, o pátio, a quadra de esportes, a sala de informática, a diretoria. Crianças, pais, comunidade precisam se sentir integrante da comunidade escolar" (p. 123)

"três principais instâncias de escolarização da literatura em geral e, particularmente, da literatura infantil: a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, em geral determinada e orientada por professores de Português; a leitura e o estudo de textos como instância de escolarização da literatura, em geral componente básico de aulas de Português" (p. 188)

"A Lei 12.244 evidencia, no parágrafo único do artigo 2, que, existindo o espaço da biblioteca, a escola deve manter: acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. (BRASIL, 2010b)

E, em seu artigo 3, esclarece que Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada à nos profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998. (Idem)" (p. 223)

#### **20- Posicionamento quanto à literatura em relação ao PNAIC:**

- ( ☒ ) claramente Identificado  
 ( ☐ ) não está claramente Identificado  
 ( ☐ ) outra resposta

Citações importantes:

"PNBE e PNAIC, como outros programas com propósitos semelhantes, foram (e ainda são) introduzidos ao currículo oficial, sem que, de fato, se promova uma mudança substancial na prática educativa no “chão” da escola pública, no ciclo alfabetizador [...] a distribuição dos acervos nas escolas está se consolidando, mormente por meio do PNBE e PNAIC. Apesar dessa constatação (valorosa), observamos a necessidade de uma política que avance para nova etapa, além da distribuição. Esse avanço poderia consolidar práticas condizentes e adequadas, por meio das quais é possível realizar um trabalho que possibilite, além do conhecimento cognitivo, o reconhecimento do livro de literatura infantil, intencionado à fruição estética, como algo crucial para a formação humana"



(p.254); "políticas, como o PNBE e PNAIC, respeitando suas especificidades, tornam-se um possível caminho para que o direito à competência literária seja assegurado". (p. 24);

"Direcionados ao ciclo alfabetizador, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCNEF), documentos elaborados em 1998; 2012 e 2013, respectivamente, são referenciais para a elaboração dos currículos escolares nacionais no referente ciclo, subsidiando, também, a elaboração das propostas curriculares dos estados, Distrito Federal e municípios brasileiros. Nesses documentos, a literatura é compreendida e estudada na área de linguagens, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa. A educação literária tem tratamento sutil. Referenda-se sua utilização de maneira fortuita". (p. 51)

"Nos documentos do PNAIC, exclusivos ao ciclo alfabetizador, observamos que as orientações para a leitura literária se inserem nas diretrizes ao ensino da leitura, indicados nos direitos gerais da aprendizagem da Língua Portuguesa" (P. 53)

"Analisamos, assim, que o PNAIC possui contornos e tendências progressistas, ou seja, a valorização da experiência vivida como base da ação/relação educativa e a ideia da – autogestão pedagógica discurso writerly. Tem delineamento que se ampara na pedagogia crítico social dos conteúdos, propondo a superação de práticas que não consideram o contexto de relações sociais, principalmente para o ensino da leitura e da escrita, tendo relação com a experiência vivida (professor e aluno), promovendo a prática reflexiva" (p. 203)

"Concernente à concretização do PNAIC no “chão da escola”, fomentando a leitura literária, observou-se, pela participação dos professores, o reconhecimento à contribuição do Pacto para o desenvolvimento de valiosas ações com a leitura na escola e para a formação do foram “as caixas do PNAIC” – leitor literário. Um fator preponderante para essa avaliação uma produção de literatura para a escola, destinada a crianças e jovens, na forma de acervos de literatura infantil com variedade de títulos e gêneros enviados às escolas, destinados às salas de aula do 1º ao 3º ano" (p. 205)

#### **21- Questão em aberto (pontos relevantes ao estudo e não contemplados nos itens anteriores):**

A autora faz referência aos PCN: "Nesse documento, o termo literatura só aparece, de forma explícita, quando são expressos os objetivos gerais da LP para o Ensino Fundamental: 'valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos' (Idem, p. 42)". (p. 51)

"O documento PCN/LP considera que o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores e escritores competentes (estes últimos, não de maneira profissional, mas capazes de escrever com eficácia). A leitura na escola, por meio deste documento, passa a ser tratada, não apenas objeto de ensino, mas também como objeto de aprendizagem, como produção de sentidos, preservando sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la". (p. 51-52)

ANEXOS

## Anexo 1 – Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa<sup>48</sup>

determinado gênero, com determinado tipo de vocabulário e de complexidade sintática, a criança pode consolidar tal capacidade naquele mesmo ano. No entanto, no outro ano de escolaridade, podem ser realizadas outras situações didáticas em que se busca desenvolver a capacidade de elaborar inferências mais complexas, na leitura de textos mais longos, com vocabulário mais rebuscado, com estruturas sintáticas mais complexas. Desse modo, naquele ano, tal capacidade vai ser aprofundada e consolidada. Conclui-se, portanto, que há aprendizagem que podem ser aprofundadas e consolidadas durante toda a vida das pessoas.

É importante também salientar que o nível de aprofundamento de um determinado

conhecimento que se busca ao lidar com crianças de seis anos, não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos. O professor, sem dúvidas, precisa estar atento às experiências e conhecimentos prévios de seu grupo classe, seus interesses e modos de lidar com os saberes escolares.

Em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes.

### Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

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 (legendas, 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...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sociais, preconceito linguístico, dentre outros).

### Leitura

|                                                                                                                                         | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.                                                                                         | I/A   | A/C   | A/C   |
| Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.                                          | I/A   | A/C   | C     |
| Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.                                         | I/A   | A/C   | A/C   |
| Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.                  | I/A   | A/C   | A/C   |
| Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.                                                                | I/A   | A/C   | A/C   |
| Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.                                                                                 | I     | A     | C     |
| Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.           | I/A   | A/C   | C     |
| Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.                                       | I     | A/C   | A/C   |
| Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.                      | I/A   | A/C   | A/C   |
| Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.                                                  | I     | I/A   | A/C   |
| Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A   | A/C   | A/C   |
| Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.                             | I     | A     | A/C   |
| Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.                     | I/A   | A/C   | C     |
| Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.                                                 | I     | A     | A/C   |
| Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.           | I/A   | A/C   | A/C   |
| Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.                                       | I/A   | A/C   | A/C   |
| Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.                                                                                  | I     | I/A   | C     |
| Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.                                                                          | I/A   | A/C   | A/C   |
| Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.                                  |       | I     | A     |

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

<sup>48</sup> Fonte: *Caderno de Formação* do PNAIC, Ano 1, Unidade 1, p. 32-37.

## Produção de textos escritos

|                                                                                                                                                                  | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba. | I/A   | A/C   | A/C   |
| Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.        | I     | A     | A/C   |
| Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.                                                  | I/A   | A/C   | C     |
| Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.                                                                         | I     | I/A   | A/C   |
| Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.                                     | I     | I/A   | A/C   |
| Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.                                                                                                          |       | I     | A/C   |
| Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.                                                                                                          |       | I     | A/C   |
| Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.                                                                              | I/A   | A/C   | A/C   |
| Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.   | I/A   | A     | A/C   |
| Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.                                |       | I/A   | A/C   |
| Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.                                                     |       | I     | A     |

## Oralidade

|                                                                                                                                                                                                                                    | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.                                                                                                             | I/A   | A/C   | C     |
| Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.                                                                                             | I/A   | A/C   | A/C   |
| Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.                                                                                                                                   | I     | A/C   | C     |
| Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros). | I     | I/A   | A/C   |
| Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.                                                                                                                | I     | A     | A/C   |
| Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.                                                                           | I     | A     | A/C   |
| Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.                                                                                         | I     | A     | C     |
| Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.                                                                                                                                                | I/A/C | A/C   | A/C   |

**Análise linguística:  
discursividade, textualidade e normatividade**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.                                                                                                                                                                                                         | I/A   | A/C   | A/C   |
| Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.                                                                                                                                                                           | I/A/C | A/C   | C     |
| Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.                                                                                                                                                                                                                                                                               | I/A/C | I/A/C | I/A/C |
| Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.                                                                                                                                                                                               | I     | A     | A/C   |
| Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).                                                                                                                                                                                                     | I     | A     | A/C   |
| Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.                                                                                                                                                                                                                                              |       | I     | A/C   |
| Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).                                                                                                                                                                                                          | I/A   | A     | C     |
| Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos). |       | I     | A/C   |
| Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.                                                                                                                                                                                                                                                |       | I     | A     |
| Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.                                                                                                                                                                                                                                                                        |       | I     | A/C   |
| Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.                                                                                                                                                                                                                                                                              |       | I     | A/C   |
| Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.                                                                                                                                                                                                                                    | I     | A     | A/C   |
| Pontuar o texto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |       | I     | A/C   |
| Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.                                                                                                                                                                                                                                                | I     | A     | C     |
| Segmentar palavras em textos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | I     | A/C   |       |

**Análise linguística:  
apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**

|                                                                                                                        | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| Escrever o próprio nome.                                                                                               | I/A/C |       |       |
| Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.                                                                             | I/A/C |       |       |
| Diferenciar letras de números e outros símbolos.                                                                       | I/A/C |       |       |
| Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.                                                         | I/A/C |       |       |
| Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.                             | I/A   | A/C   |       |
| Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.                                          | I     | A/C   | C     |
| Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.                                                        | I/A/C |       |       |
| Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.                                | I/A/C |       |       |
| Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.                                   | I/A/C |       |       |
| Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.                                                                 | I/A/C |       |       |
| Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.                                                           | I/A/C |       |       |
| Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.                                                            | I/A/C |       |       |
| Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.                                                                              | I/A/C |       |       |
| Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.      | I/A   | A/C   | C     |
| Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos. | I/A   | A/C   | C     |

## Anexo 2 – Estrutura dos *Cadernos de Formação*<sup>49</sup>

# Sumário

## CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

|                                                                                                       |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Iniciando a conversa</b>                                                                           | <b>05</b> |
| <b>Aprofundando o tema</b>                                                                            | <b>06</b> |
| Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais                                                | 06        |
| Concepções de alfabetização:<br>o que ensinar no ciclo de alfabetização                               | 16        |
| Avaliação no ciclo de alfabetização                                                                   | 24        |
| <b>Compartilhando</b>                                                                                 | <b>30</b> |
| Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização<br>– Língua Portuguesa                             | 30        |
| O acompanhamento da aprendizagem das crianças:<br>sugestão de instrumento de registro da aprendizagem | 38        |
| Perfil de grupo:<br>sugestão de instrumento de acompanhamento da turma                                | 41        |
| <b>Aprendendo mais</b>                                                                                | <b>42</b> |
| Sugestões de leitura                                                                                  | 42        |
| Sugestões de atividades para os encontros em grupo                                                    | 45        |

<sup>49</sup> Fonte: *Caderno de Formação* do PNAIC, Ano 1, Unidade 1, p. 3.

### Anexo 3 – Perfil de Grupo sugerido pelo PNAIC nos *Cadernos de Formação*<sup>50</sup>

## Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma

ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR/A: \_\_\_\_\_

| Conhecimento / Capacidade                                                                                                                    | Sim | Parcialmente | Não |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|--------------|-----|
| Escreve o próprio nome.                                                                                                                      |     |              |     |
| Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes.                                                                                              |     |              |     |
| Diferencia letras de números e outros símbolos.                                                                                              |     |              |     |
| Utiliza letras na escrita das palavras.                                                                                                      |     |              |     |
| Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras. |     |              |     |
| Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.                                           |     |              |     |
| Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.                                                                                    |     |              |     |
| Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.                                                                                     |     |              |     |
| Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares.                                                                            |     |              |     |
| Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.                                                                         |     |              |     |
| Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.                                                |     |              |     |

Obs. Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (Sim), a quantidade de crianças que domina parcialmente (Parcialmente) e a quantidade de crianças que não domina (Não).

<sup>50</sup> Fonte: *Caderno de Formação* do PNAIC, Ano 1, Unidade 1, p. 41.



## Anexo 4 – Gêneros textuais divididos em 11 grupos<sup>51</sup>

textuais, pois cada gênero pode proporcionar diferentes formas de mobilização das capacidades de linguagem e, logo, diferentes aprendizagens. Mas, como foi salientado, não seria necessário um ensino de todos os gêneros. Isso porque as aprendizagens relativas a um gênero são transferíveis para outros gêneros e, principalmente, porque “[...] existem semelhanças entre alguns gêneros textuais que podem servir de referência para adotarmos um plano de trabalho em que diferentes capacidades textuais e diferentes conhecimentos sobre a língua possam ser inseridos em cada grau de ensino” (MENDONÇA E LEAL, 2007, p. 63).

Assim, Dolz e Schneuwly (2004) propõem que, ao longo de um ano letivo, o professor escolha como objeto de ensino gêneros com características composicionais, sociodiscursivas e linguísticas relativamente diferentes entre si, pois, assim, estará contribuindo para que seus alunos realizem diferentes operações de linguagem e se apropriem de diversas práticas de letramento. Agindo assim, os alunos terão a oportunidade de refletir sistematicamente sobre gêneros semelhantes e gêneros diferentes entre si no decorrer de sua escolaridade.

Pensando nesta progressão e nas semelhanças (e diferenças) entre os gêneros, conseguimos agrupá-los em onze grupos. Defendemos aqui, que, em todas as etapas de escolaridade, sejam realizados estudos sistemáticos, por meio de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico (projetos didáticos, sequências didáticas, entre outras) de gêneros pertencentes a estes onze agrupamentos. São eles:

### 1) Textos literários ficcionais

São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.

### 2) Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas

Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois, sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.

### 3) Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas

Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.

### 4) Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico

São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica.

### 5) Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro

Com base nos textos do agrupamento 5 os sujeitos exercitam suas capacidades argumentativas. Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades.

### 6) Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços - e promover campanhas educativas no setor da publicidade

Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.

### 7) Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos

Fazem parte do grupo sete os chamados textos instrucionais, tais como as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos.

### 8) Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade.

São eles: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas.

### 9) Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais.

São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho: os requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos.

### 10) Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades

As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails, os telegramas medeiam as relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação.

### 11) Textos não verbais

Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento.

Gêneros de todos esses agrupamentos podem circular nas salas de aula, possibilitando que as crianças os reconheçam, compreendam seus usos, suas finalidades, percebam como se organizam, aprendam a usar as estratégias discursivas mais recorrentes. No entanto, como foi exposto no quadro de direitos de aprendizagem gerais, três esferas discursivas precisam ser priorizadas nos anos iniciais do ensino funda-

mental: a literária, a acadêmica/escolar e a esfera midiática. Os gêneros citados nos cinco primeiros agrupamentos revestem-se de especial importância no ciclo de alfabetização, podendo, dessa forma, ganhar espaço ampliado no cotidiano escolar.

Na escola, como é possível perceber, o trabalho com esses diferentes gêneros vai muito além das aulas relativas ao componente

<sup>51</sup> Fonte: *Caderno de Formação do PNAIC*, Ano 3, Unidade 5, p. 8-9.