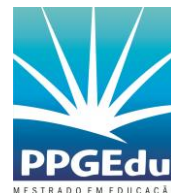




**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



REGIANE PRADELA DA SILVA BASTOS

**PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS EM FORMAÇÃO PELO PNAIC: ESTUDO
DO USO DOS ACERVOS DE LEITURA**

Rondonópolis – MT

2016

REGIANE PRADELA DA SILVA BASTOS

**PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS EM FORMAÇÃO PELO PNAIC: ESTUDO
DO USO DOS ACERVOS DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis, Linha de Pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso.

Rondonópolis – MT

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

B327p Bastos, Regiane Pradela da Silva.
Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC : estudo do uso dos acervos de leitura / Regiane Pradela da Silva Bastos. -- 2016
172 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Cancionila Janzkovski Cardoso.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2016.
Inclui bibliografia.

1. PNAIC. 2. Leitura. 3. PNLD Obras Complementares. 4. PNLD Alfabetização na Idade Certa. 5. Alfabetização e Letramento.
I. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS EM FORMAÇÃO PELO PNAIC:
ESTUDO DO USO DOS ACERVOS DE LEITURA "**

AUTORA: Mestranda Regiane Pradela da Silva Bastos

Dissertação defendida e aprovada em 05/04/2016.

Composição da Banca Examinadora

Presidente da Banca/Orientadora: Doutora Cancionila Janzkovski Cardoso
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno: Doutora Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo: Doutora Ana Lúcia Guedes-Pinto
Instituição: UNICAMP

Examinador Suplente: Doutora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Rondonópolis, 5 de abril de 2016.

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria de Lourdes Cavalari Pradela, melhor amiga e grande incentivadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar minha vida, e estar sempre presente guiando meus caminhos.

A meu marido, *Mário Fernando*, companheiro e amigo, pela compreensão e incentivo.

Aos meus filhos, de quem tenho muito orgulho, *João Pedro* e *Gabriel*, por todo amor e carinho.

Aos meus pais *Nivaldo* e *Lourdes* pelo amor e lições ensinadas ao longo da vida.

Com especial carinho e admiração, agradeço à minha orientadora Professora *Cancionila Janzovski Cardoso* pela confiança e pelos diálogos durante todo o processo, que serviram de orientação e de inspiração.

À Professora *Ana Luiza Bustamante Smolka* pela participação na banca de qualificação e pelas preciosas contribuições para a construção do trabalho.

À Professora *Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues* por fazer parte da banca e pelas minuciosas e valiosas contribuições que permitiram um novo olhar para o trabalho.

À Professora *Ana Lúcia Guedes Pinto* por aceitar o convite de participar da Defesa desta Dissertação.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação do PPGEdu/UFMT/CUR, *Ademar de Lima Carvalho*, *Eglen Silvia Pipi Rodrigues*, *Érika Virgílio Rodrigues da Cunha*, *Leonardo Lemos de Souza*, *Raquel Gonçalves Salgado* e *Simone Albuquerque da Rocha*. Cada um deles foi importante no meu crescimento como pesquisadora.

À *Anabel*, *Anabela* e *Daniel*, pela atenção e auxílio sempre que preciso.

Aos colegas de turma, pela aprendizagem construída e socializada ao longo do curso. Em especial, à *Cida*, *Cláudia Brandão* e *Cláudia Aparecida*, pela parceria e apoio.

À *Aparecida Lima Lopes*, pela valiosa contribuição ao ler o texto.

A todos que me incentivaram e colaboraram neste percurso.

Às colaboradoras desta pesquisa, pela recepção sem restrições, pela colaboração; e às escolas que abriram suas portas.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) por possibilitar essa formação em serviço.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT/MT), pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta investigação vincula-se ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário de Rondonópolis, (PPGEdu/CUR/UFMT), na linha de pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea. Tem como tema central as práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização, que participaram da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na área de Linguagem, em relação à utilização dos acervos de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Obras Complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa. Esse estudo qualitativo com abordagem sócio-histórica utilizou-se da entrevista, questionário, observação e análise documental como instrumentos de coleta de dados, com objetivo de analisar o diálogo entre as práticas pedagógicas de três professoras do ciclo de alfabetização, em três escolas estaduais de Rondonópolis, Mato Grosso, e a formação do PNAIC na área de Linguagem, com foco na utilização dos referidos acervos. À luz da teoria bakhtiniana, os conceitos de dialogismo, polifonia e alteridade são princípios fundantes e orientadores nesta pesquisa para análise da empiria. Diante disso, procurou responder: como são as práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização, que participaram da formação do PNAIC na área de Linguagem, em relação à utilização dos acervos Obras Complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa? A investigação revelou, por meio das entrevistas, que as alfabetizadoras apontaram mudanças em suas práticas depois da formação do PNAIC, pois se apropriaram de estratégias pedagógicas sugeridas pelo Programa. No período em que foram observadas suas aulas, elas proporcionaram a interação das crianças com os diversos gêneros textuais, tanto dos acervos do PNLD, como de outros do acervo pessoal e da escola, por meio da leitura deleite, sequência didática e como mote para produção de texto. Portanto, os textos foram utilizados com frequências variadas e com diferentes objetivos, em que foram trabalhadas a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a leitura e a produção de texto.

Palavras-chave: PNAIC. Leitura. PNLD Obras Complementares. PNLD Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT

This Master's thesis is linked to the researchers' group ALFALE, Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar, a project developed by the Master Degree Program of Federal University of Mato Grosso, in Rondonópolis city. It was developed into the line of research Language, Culture and Knowledge Construction: historical and contemporary perspectives. The purpose of this research is to investigate the pedagogical practices of literacy teachers who were involved in the Language studies of the program PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (National Plan for Literacy at the Correct Age) concerning to the uses of the collections of the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, the National Program of the Textbook): Complementary Books and/or Literacy at the Correct Age. This is a qualitative research with a socio-historical approach. To analyze the pedagogical practices of three literacy teachers from three different schools from Rondonópolis, Mato Grosso, we used interviews, questionnaires, observations and document analysis as data collection instruments. This master's theses presents the concepts of dialogism, polyphony and alterity, defined by Mikhail Bakhtin as basic and guiding principles to an empirical analysis. Thus, we tried to understand what are the pedagogical practices of literacy teachers who were involved in the Language studies of the program PNAIC concerning to the uses of the collections of the PNLD, Complementary Books and/or Literacy at the Correct Age? Through the interviews, teachers revealed that the program helped them to change their own pedagogical practices. During the period of observation, teachers promoted knowledge among children using several textual genres from the PNLD, from the schools or from their personal collection. They stimulate the reading for pleasure, they prepared the didactic sequences and they also explored the texts to promote textual production. Therefore, the texts were used in different ways and for different purposes, helping students to develop the appropriation of the Sistema de Escrita Acadêmica (SEA, or Academic Writing System), the reading skills and the textual production abilities.

Keywords: PNAIC. Reading. PNLD Complementary Books. PNLD Literacy at the Correct Age. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Guia do formador do PROFA	24
Figura 2 - Cadernos de formação do Pró-Letramento	25
Figura 3 - Caderno de Teoria e Prática do PRALER	26
Figura 4 - Cadernos de formação do PNAIC	29
Figura 5 - Cartazes e painéis da sala da Profa. Azaleia (1ª Fase/2015)	47
Figura 6 - Sala de aula da Profa. Margarida (2ª fase/2014)	49
Figura 7 - Biblioteca da escola	52
Figura 8 - Sala de aula da Profa. Rosa (3ª fase/2015)	53
Figura 9 - Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (2010)	56
Figura 10 - Acervos complementares: Alfabetização e Letramento nas diferentes áreas do conhecimento (2013)	56
Figura 11- Caixas e livros dos acervos das OC (2013)	57
Figura 12 – Livros do acervo PNLD Obras Complementares (2013)	78
Figura 13 – Leitura deleite (1ª fase/2015)	79
Figura 14 – Atividade com mapa do Brasil (1ª Fase/2015)	80
Figura 15 – Livro do acervo Alfabetização na Idade Certa	81
Figura 16 – Livro do acervo PNLD Obras Complementares	83
Figura 17 – Apresentação do Livro “Beleléu e os números” (1ª fase/2015)	83
Figura 18 – Momento de leitura deleite (1ª fase/2015)	85
Figura 19 – Leitura deleite (2ª fase/2015)	85
Figura 20 – Cantinho da leitura (1ª fase/2015)	86
Figura 21 – Palanquinho de leitura (2ª fase/2014)	88
Figura 22 – Leitura dos alunos no palanquinho (2ª fase/2014)	89
Figura 23 – Livros do acervo AIC	93
Figura 24 - Leitura deleite na biblioteca (1ª fase/2015)	102
Figura 25- Leitura deleite (1ª fase/2015)	105
Figura 26 - Apresentação do poema “A foca” (1ª fase/2015)	108
Figura 27- Sequência didática com os poemas “A casa” e “A foca” (1ª fase/2015)	109
Figura 28- Produção de texto (2ª fase/2015)	114
Figura 29- Produção de texto (2ª fase/ 2015)	114
Figura 30 - Produção de texto (2ª Fase/ 2015)	116

Figura 31- Reconto por meio de história em quadrinhos (2ª fase/2014)	119
Figura 32 - Reconto por meio de história em quadrinhos (2ª fase/2014)	119
Figura 33 - Reconto de Chapeuzinho cor de abóbora (a) – (2ª fase/2014)	121
Figura 34 - Reconto de Chapeuzinho cor de abóbora (b) – (2ª fase/2014)	122
Figura 35- Capa do livrinho Chapeuzinhos coloridos e Ilustração da história (2ª fase/2014)	122
Figura 36 - Produção de texto (2ª fase/2014)	125
Figura 37 - Produção de texto (2ª fase/2014)	126
Figura 39 - Leitura na biblioteca (3ª fase/2015)	130
Figura 39 - Produção de texto (3ª fase/2015)	132
Figura 40 - Leitura em voz alta (3ª fase/2015)	133
Figura 41- Produção de texto (3ª fase/2015)	134

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Números de pessoas envolvidas no PNAIC/Linguagem (2013)	28
Quadro 2 - Organização da Escola Ciclada no Estado de Mato Grosso	33
Quadro 3 - Dados pessoais, formação e experiência profissional das colaboradoras	44
Quadro 4 - Composição dos acervos do PNLD Obras Complementares	58
Quadro 5 - Percentagem de livros selecionados por área de conhecimento	59
Quadro 6 - Dados estatísticos do PNLD Obras Complementares	59
Quadro 7 – Gêneros literários inscritos no PNLD Alfabetização na Idade Certa/2014	61
Quadro 8 - Resultado das buscas com respectivos descritores para teses, dissertações e artigos	62
Quadro 9 - Resultado das buscas com respectivos descritores em anais do COLE e ANPEd	63
Quadro 10: Materiais de leitura utilizados pelas alfabetizadoras	94
Quadro 11 - Textos apresentados e respectivas atividades desenvolvidas, com foco na leitura e produção textual	99
Quadro 12 - Momentos de Leituras deleite proporcionados pelas professoras	100
Quadro 13 - Leitura e vídeo como mote para produção de textos	112
Quadro 14 - Transcrição do texto coletivo	117
Quadro 15 - Transcrição da síntese da história “O macaco e a velha”	118
Quadro 16 - Transcrição da síntese da história “Chapeuzinho cor de abóbora”	120
Quadro 17 - Transcrição da orientação da professora para produção de resumo	123
Quadro 18 - Transcrição de resumos de livros da 2ª fase/2014	124
Gráfico 1- Materiais utilizados pelas professoras para leitura e escrita	98
Gráfico 2 - Uso dos diversos suportes textuais para apresentação de histórias infantis	110

LISTA DE SIGLAS

AIC - Alfabetização na Idade Certa
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Banco Digital de Teses e Dissertações
CBA - Ciclo Básico de Aprendizagem
Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem
Cefapro - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
COLE - Congresso de Leitura
CONBAIf - Congresso Brasileiro de Alfabetização
FaE - Faculdade de Educação
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL - Instituto Nacional do Livro
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
MT - Mato Grosso
OC - Obras Complementares
OE - Orientadores de Estudo
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PLO - Projeto de Lei Ordinária
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNSL - Programa Nacional Sala de Leitura
PRALER - Programa de Apoio à Leitura e Escrita

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SEF - Secretaria de Educação Fundamental

SIGA - Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem

SisPacto - Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

PREÂMBULO: o lugar de onde falo e sobre o que falo	15
1 CONTEXTO MAIS AMPLO DA PESQUISA	20
1.1 Uma rápida visão dos programas de formação no país nas últimas décadas.....	22
1.1.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).....	23
1.1.2 Pró-Letramento.....	24
1.1.3 Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER).....	26
1.1.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	27
1.2 Políticas Públicas de Educação no Estado de Mato Grosso	32
1.2.1 Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA).....	33
1.2.2 Escola Ciclada	33
1.2.3 Cefapros e Projeto Sala de Educador (PSE)	35
2 O CAMINHAR DA PESQUISA	37
2.1 Colaboradoras da pesquisa	41
2.2 Campo da pesquisa.....	45
2.2.1 Campo de atuação da Professora Azaleia	45
2.2.2 Campo de atuação da Professora Margarida.....	48
2.2.3 Campo de atuação da Professora Rosa	51
2.3 Circunscrevendo o tema da pesquisa.....	53
3.1 A leitura como processo dialógico	66
3.1.1 O uso das Obras Complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa	75
3.2 A circulação dos diversos textos nas práticas alfabetizadoras.....	95
3.2.1 As Obras Complementares circulando em sala de aula, mas não só.....	96
3.2.1.1 Leitura deleite.....	100
3.2.1.2 A voz da criança na leitura deleite.....	104
3.2.1.3 Sequência Didática	106
3.2.1.4 Produção de texto	111
3.3 A alteridade presente na constituição da identidade docente das alfabetizadoras	135
3.3.1 As mudanças pedagógicas nas falas das alfabetizadoras.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	162
Apêndice 1: Roteiro de entrevista 1.....	162

Apêndice 2: Roteiro de entrevista 2.....	165
Apêndice 3: Questionário 1 - Caracterização da escola.....	166
ANEXOS.....	167
Anexo 1: Acervo 1/ 1º ano (OC)	167
Anexo 2: Acervo 2/ 1º Ano (OC)	168
Anexo 3: Acervo 2/ 2º ano (OC)	169
Anexo 4: Acervo I (AIC)	170
Anexo 5: Acervo II (AIC)	171

PREÂMBULO: o lugar de onde falo e sobre o que falo

Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca). (BAKHTIN, 2011, p. 342)



“A foca”, Vinícius de Moraes (Maria de Fátima, 6 anos, 2015).¹

A investigação, ora apresentada, vincula-se ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT), na linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea. Tem como tema central as práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização, que participaram da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na área de Linguagem, em relação à utilização dos acervos de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Obras Complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa.

Nesta pesquisa, pretendo apresentar, prioritariamente, os bons exemplos de alfabetizadoras, colaboradoras nesse trabalho, comprometidas com a aprendizagem de seus alunos e com sua profissão docente. Professoras que tiveram formação e história de vidas

¹ Atividade realizada pelos alunos da 1ª fase, durante a pesquisa de campo, no desenvolvimento da sequência didática pela professora com o poema “A foca” de Vinícius de Moraes.

diferentes, e, conseqüentemente, apresentam “gestos de ensinar”² que as diferenciam uma das outras, mas se assemelham na busca de garantir o direito de aprendizagem³ aos alunos.

Entretanto, para iniciar a conversa, antes de apresentar o estudo acredito ser pertinente me situar no lugar sócio-histórico de onde falo, e para isso mostrar um pouco as vozes que fazem parte da minha constituição enquanto docente e pesquisadora, de modo a oferecer algumas informações para justificar o meu interesse pelo tema estudado.

Quando criança, não me imaginava professora, apesar de ter um exemplo dentro de casa, pois minha mãe era uma excelente professora primária, e de tê-la acompanhado algumas vezes durante a minha infância nas diversas Escolas Isoladas⁴ no interior paulista, em que lecionava para salas multisseriadas. Entretanto, em 1987, resolvi cursar o magistério, quando já estava estudando no primeiro ano do Colegial (Ensino Médio), em São José do Rio Preto, São Paulo, cidade onde nasci.

Em 1991, me formei no magistério, e, logo em seguida, comecei a fazer substituições em salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas estaduais de São José do Rio Preto, interior de São Paulo e cidades vizinhas. No ano seguinte me formei em Pedagogia, já que estudei praticamente ao mesmo tempo o ensino médio profissionalizante e a faculdade. No final de 1993, depois de casada, eu e meu marido mudamos para Guiratinga, Mato Grosso. Lá comecei a lecionar para os anos finais do Ensino Fundamental e para o magistério, pois na cidade havia muitos professores dos anos iniciais, e nenhuma vaga para esta modalidade de ensino. Depois de três anos mudamos para Rondonópolis, também em Mato Grosso, quando ministrei aulas de Artes, novamente nos anos finais. No ano seguinte, pela falta de aula na escola em que estava lecionando, consegui, então, atribuir aula na primeira série do 1º grau em outra escola. A partir daí iniciou-se meu contato mais intenso com a alfabetização e começou uma constante inquietação por maior conhecimento sobre o assunto, frente às dificuldades encontradas no dia a dia, com vistas a saná-las cada vez mais.

Após dois anos trabalhando com essas turmas, acabei lecionando para a quarta série, me afastando diretamente do ciclo de alfabetização. Depois de sete anos na mesma escola assumi a coordenação pedagógica por seis anos e, sempre em contato com alfabetizadores, fiz algumas formações, como o PRALER⁵ e “Instrumentos da Alfabetização”⁶. Como não estava

² “Gestos de ensinar”, segundo Ana Luiza Smolka (2012), se relacionam ao trabalho de ensinar crianças a ler e escrever, de singelos gestos de ensinar, mesmo na era da informatização.

³ Mais adiante me deterei à explicação do termo “Direito de aprendizagem”.

⁴ As Escolas Rurais ou Escolas do Campo eram nomeadas de Escolas Isoladas.

⁵ PRALER – Programa de Formação continuada de professores alfabetizadores do Ensino Fundamental de apoio a leitura e a escrita promovido pelo Ministério da Educação (MEC).

atuando em sala de aula, observava as mudanças que ocorriam como expectadora e tentava me inteirar cada vez mais das práticas dos professores alfabetizadores, mesmo porque eu coordenava os estudos na Sala de Educador⁷ para esses professores. Depois da coordenação, assumi a articulação⁸ do ciclo de alfabetização, quando pude colocar em prática algumas teorias que até então tinha estudado.

No final de 2012 me inscrevi como Orientadora de Estudo (OE) do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um Programa de formação continuada de professores alfabetizadores, implantado pelo Ministério da Educação (MEC) e coordenado pela UFMT, Campus de Rondonópolis. Trabalhei com um grupo de alfabetizadores da rede estadual de Rondonópolis em 2013, na área de Linguagem, e pude me aprofundar novamente nas teorias de alfabetização e colocar em prática vários conhecimentos, já que estava trabalhando concomitantemente como articuladora. Acredito que o Programa pode ajudar na melhora da qualidade da educação, entretanto, necessita de aperfeiçoamento e de continuidade, além do acompanhamento e suporte para o professor alfabetizador.

Durante o curso, percebi que muitos professores do grupo se encantaram pelas leituras; muitos criaram estratégias diferentes para ler e contar histórias (caixa de história, avental com personagens, dramatização, entre outras) e, além de relatarem o quanto as crianças estavam gostando, se prontificavam em realizar a leitura na formação. Sendo assim, me interessei em saber se esse entusiasmo ocorreu somente durante a formação ou se permanecia, ou seja, se essas práticas foram incorporadas no dia a dia do professor.

Portanto, por considerar que: a) o uso de variados gêneros textuais é importante no processo da alfabetização e letramento; b) os professores tiveram contato com essas obras nos encontros de formação do PNAIC; c) os acervos, provavelmente, estão nas escolas e em sala de aula, minha pesquisa teve como foco o uso dos acervos pelos alfabetizadores.

No processo de problematização da pesquisa, me fiz várias perguntas sobre o tema: Como a formação do PNAIC impactou a prática desses professores? A formação contribuiu para mudanças significativas na prática dos alfabetizadores? Em quais aspectos? Eles se

⁶ O curso referido de 40 horas foi oferecido pela SEDUC/MT em parceria com o Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita FaE/UFMG) aos professores alfabetizadores da rede estadual em 2008, que se intitulava Instrumentos de Alfabetização, durante uma semana.

⁷ O Projeto Sala de Educador está inserido na política pública de formação do estado de Mato Grosso e tem como finalidade criar espaço de formação para os profissionais docentes e funcionários no interior de cada escola, com acompanhamento dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO). As políticas educacionais do estado de Mato Grosso serão abordadas mais adiante.

⁸ De acordo com a PORTARIA Nº 453/11/GS/SEDUC/MT, uma das funções do professor articulador é atender os alunos com desafios de aprendizagem, utilizando estratégias pedagógicas complementares, proporcionando vivências formativas cidadãs integradas às atividades desenvolvidas pelo Professor Regente.

apropriaram das metodologias sugeridas, com relação à utilização das Obras Complementares (OC)? Os professores utilizam os acervos de livros apenas como leitura deleite, ou são explorados também nas atividades interdisciplinares e de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)? Os alfabetizadores têm utilizado com frequência esse tipo de material ou são usados apenas esporadicamente? Quantas vezes na semana os alunos têm momentos de leitura? Como são esses momentos? Que tipos de leitura realizam? Como estão organizados os espaços em sala de aula para esses momentos de leitura? As OC estão disponíveis em sala de aula para uso coletivo? Como os acervos são utilizados nas práticas de letramento?

Todos esses questionamentos me levaram a uma questão central para minha pesquisa: Como são as práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização, que participaram da formação do PNAIC na área de Linguagem, em relação à utilização dos acervos PNLD Obras Complementares e/ou PNLD Alfabetização na Idade Certa (AIC)?

Nessa pesquisa, não se avaliou as práticas das professoras como certas ou erradas, mesmo porque isso depende da concepção de certo ou errado em se tratando de metodologias adequadas à alfabetização. Acredito que, o mais importante é criar condições para garantir os direitos de aprendizagem das crianças, utilizando diversas metodologias para que elas aprendam e possam utilizar estes conhecimentos construídos nas práticas sociais.

O objetivo dessa pesquisa é analisar o diálogo entre as práticas pedagógicas de três professoras do ciclo de alfabetização, de três escolas estaduais de Rondonópolis, e a formação do PNAIC na área de Linguagem, com foco na utilização dos acervos PNLD Obras Complementares e/ou PNLD Alfabetização na Idade Certa.

Como objetivos específicos, propus:

- ✓ Identificar, por meio de entrevistas, se as alfabetizadoras apontaram mudanças significativas em suas práticas depois da formação do PNAIC;
- ✓ Averiguar a frequência com que as professoras utilizaram os acervos PNLD Obras Complementares e PNLD Alfabetização na Idade Certa;
- ✓ Observar os modos de uso dos acervos em situações nas quais as alfabetizadoras propunham o ensino da leitura e da escrita;

O trabalho de tessitura desta pesquisa, enquanto “situação de produção de conhecimentos e não de pura transcrição de um conhecimento produzido anteriormente” (AMORIM, 1998, p. 81), apresenta a teoria de maneira mais integrada e dialógica com a empiria. Nesta perspectiva, o texto proporciona o diálogo com os dados produzidos nas interlocuções com as colaboradoras da pesquisa, organizado em três capítulos.

No Capítulo 1, intitulado *O contexto mais amplo da pesquisa*, com objetivo de contextualizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, apresento uma rápida visão dos programas de formação no país nas últimas décadas e as políticas públicas da educação no estado de Mato Grosso nos últimos anos.

Em seguida, no Capítulo 2, denominado *O caminhar da pesquisa*, explico como se estruturou a pesquisa qualitativa na abordagem sócio-histórica, descrevendo as colaboradoras, o campo da pesquisa e o tema da investigação: o PNLD Obras Complementares e PNLD Alfabetização na Idade Certa.

No Capítulo 3, com o título *Leitura, práticas alfabetizadoras e identidade docente nas relações dialógicas*, me aproprio de elementos da teoria de Bakhtin, em especial os conceitos de dialogismo, polifonia e alteridade, que são princípios fundantes e orientadores para análise da empiria. Nessa perspectiva, a análise dos dados é apresentada em três blocos temáticos: ***A leitura como processo dialógico***, em que analiso a utilização das Obras Complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa pelas três alfabetizadoras; ***A circulação dos diversos textos nas práticas alfabetizadoras***, em que foi analisado o uso de uma profusão de textos nas práticas das professoras, para além das OC e/ou AIC; ***A alteridade presente na constituição da identidade docente das alfabetizadoras***, momento em que foi evidenciada a formação continuada do PNAIC como parte da constituição da identidade docente dessas professoras por meio de suas falas e práticas.

Para finalizar esta dissertação, apresento minhas considerações de pesquisa.

1 CONTEXTO MAIS AMPLO DA PESQUISA

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (BAKHTIN, 2011, p. 410)

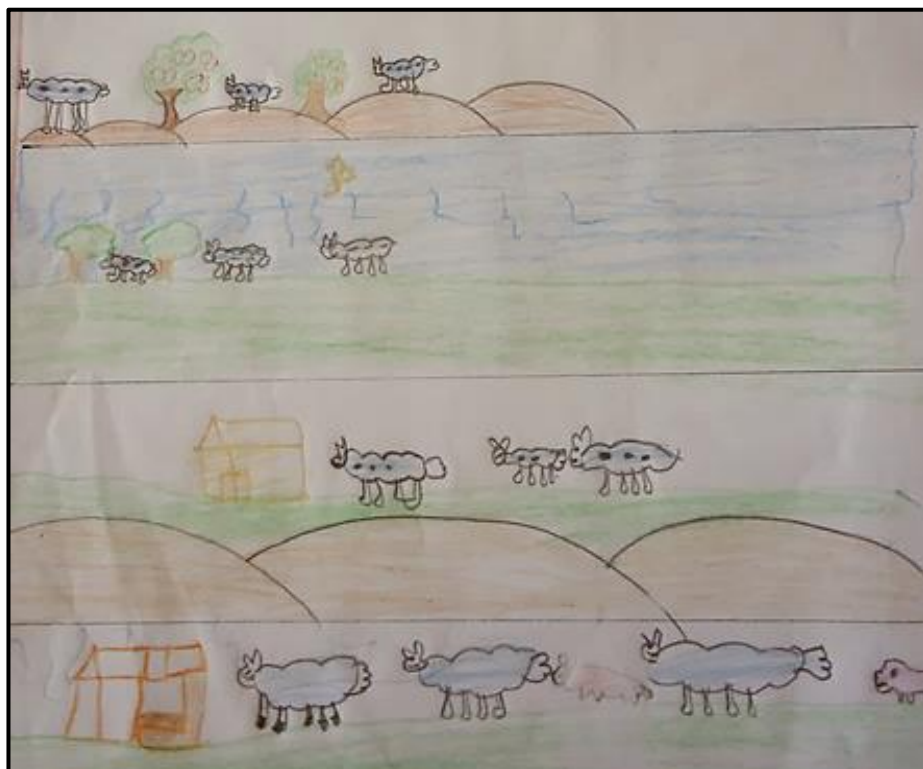


Ilustração da história “Os três carneirinhos e o porco mau”⁹ (Millena, 8 anos, 2014).

Neste capítulo será apresentado um panorama dos programas de formação de professores alfabetizadores no país: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento, PRALER, PNAIC, e as políticas públicas de educação no estado de Mato Grosso nos últimos anos: Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), Escola Ciclada, Cefapros e Projeto Sala de Educador. Assim, o mesmo tem como finalidade contextualizar o PNAIC, um Programa de formação continuada de professores alfabetizadores, na cidade de Rondonópolis, no estado de Mato Grosso, que é o foco desta pesquisa.

Ao longo dos anos, em especial após 1996, com a promulgação da LDB 9394/96, políticas públicas têm sido implantadas com intuito de melhorar o ensino no país, e um dos caminhos apresentados é a formação continuada de professores. Segundo Gatti (2014, p. 03),

⁹ Atividade desenvolvida pela professora da 2ª fase, em que os alunos produziram coletivamente um texto a partir da história “Os três lobinhos e o porco mau” de Eugene Trivizas; Helen Oxenbury e depois reproduziram individualmente a história por meio de desenhos em quadrinhos.

Os processos de formação continuada visam à atualização e ao aprofundamento de conhecimentos, como requisito do trabalho educacional em face dos avanços científicos, como também de novas formas de pensar questões pedagógicas e didáticas e novas formas de abordar aspectos dos fundamentos da educação escolar.

A formação continuada do professor é necessária durante toda a prática docente, pois ele precisa estar preparado para enfrentar as dificuldades que aparecem no cotidiano da sala de aula e acompanhar as transformações que acontecem na sociedade. Porém, as mudanças não ocorrem de maneira imediata e dependem de outros fatores, como a garantia de melhores condições de trabalho dos professores e de vida dos alunos, valorização profissional, planos de carreira e salários e melhores estruturas das escolas. Nessa perspectiva, afirma Nóvoa (1992, p.28):

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

Nesse processo de busca pela melhoria da qualidade das práticas educativas é importante a formação dos professores centrada na escola, oportunizando aos envolvidos a reflexão sobre as concepções e práticas, a fim de atender as reais demandas pedagógicas.

Nessa direção, como ressalta Imbernón (2006, p. 80),

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino em sala de aula e nas escolas.

A formação continuada é um processo complexo e variável, que poderá atender ao seu objetivo de auxiliar na resolução dos problemas enfrentados pelos professores, uma vez que todos eles têm dificuldades profissionais, mesmo os mais velhos e mais experientes (MARIN, 2001). Portanto, a educação continuada, “pode ser o processo organizado para atender a tais necessidades. Ou pode ser, até mesmo, para ajudar os profissionais a detectarem suas necessidades. [...] Sua relevância está ligada às possibilidades de auxílio que necessariamente deve prestar” (Ibidem, p. 06).

E nesse processo de formação continuada são fundamentais a troca de experiência e a partilha de saberes, pois consolidam espaços de formação mútua e podem conduzir a uma produção própria de saberes reflexivos e pertinentes (NÓVOA, 2002).

Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2011, p. 1) afirma que "os docentes devem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional". Desse modo, cada profissional com suas experiências individuais, na construção de uma formação coletiva com os mesmos objetivos, contemplam práticas colaborativas que ajudam a melhorar a educação na escola. A formação desenvolvida na escola, como salienta Canário (2006, p.17),

[...] é aquela em que muda os processos de interação social dentro da escola, o que no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista por uma cultura baseada na "colaboração" e no trabalho em equipe, só possível em um plano de autonomia e de lógica de projeto.

Assim, por meio da troca de experiências pedagógicas é possível chegar mais facilmente a possibilidades concretas de soluções para os problemas enfrentados no processo de ensino aprendizagem, uma vez que por meio das interações nos modificamos constantemente.

1.1 Uma rápida visão dos programas de formação no país nas últimas décadas

Em âmbito nacional, a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, tornando-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. E em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 instituiu o Ensino Fundamental com nove anos de duração, com a inclusão da criança de seis anos de idade, ampliando o número de crianças no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2006a, p. 5). A partir de então, com esta Lei, foi necessário um olhar especial para que não constituísse uma medida meramente administrativa, pois as crianças dessa faixa etária têm suas características próprias, suas potencialidades e necessidades específicas, que devem ser conhecidas e respeitadas para que tenham maiores oportunidades de aprendizagem.

A ampliação do Ensino Fundamental pode significar uma maior possibilidade de aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois as crianças terão mais tempo para se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética e para fazerem uso desse sistema com autonomia nas diversas interações sociais (BRASIL, 2006a, p. 8). Inicialmente, os dois

primeiros anos foram considerados ciclo de alfabetização. Entretanto, com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os três primeiros anos passaram a ser um bloco único.

Depois da instituição dos nove anos para o Ensino Fundamental, aliado ao índice de crianças não alfabetizadas¹⁰, o governo federal passou a ter uma atenção maior voltada para a alfabetização, e o “Plano de Metas Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto n. 6.094/2007 tinha, então, como diretrizes a alfabetização das crianças realizada até os oito anos de idade e a avaliação do processo de alfabetização, mantidas no Projeto de Lei Ordinária (PLO) n. 8.035/2010, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020 (FREITAS; POTT; CAMPOS, 2013, p. 134).

1.1.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

Segundo Silva (2007), para cumprir uma das metas do PNE e para dar continuidade a um processo iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por iniciativa do MEC, criou-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado em dezembro de 2000, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), na gestão do ministro Paulo Renato Souza, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Menezes e Santos (2002, p. 1) afirmam que o Programa foi lançado com o objetivo de socializar novas metodologias no processo de alfabetização, que tinham como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985 com as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra “Psicogênese da Língua Escrita”.

O Programa foi desenvolvido a partir de convênios com Secretarias de Educação e Universidades. O curso de formação era anual, 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. O curso constituía-se de 160 horas, no qual 75% do tempo eram trabalhados em grupo e 25% individualmente pelo professor, com leituras. Havia materiais escritos, com apresentação do Programa, guia de orientações metodológicas e coletânea de textos e vídeos (Idem).

¹⁰ De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2007, 15,5% das crianças brasileiras aos oito anos de idade ainda não estavam alfabetizadas e, em 2010, 15,3%.

Silva (2007) relata que, até então, o PROFA era um dos programas de formação continuada de maior repercussão nacional efetivando a meta de qualificação para os docentes, propostas pelo PNE. A autora ainda afirma que o modelo de formação “vincula a aprendizagem ao desenvolvimento das competências profissionais como condição para que os professores ensinassem todos os seus alunos a ler e escrever” (SILVA, 2007, p. 55-56).

Figura 1 - Guia do formador do PROFA



Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf

Data de acesso: 25/09/2015

1.1.2 Pró-Letramento

De acordo com Salomão (2014, p. 64), em 2005, como ação integrante do Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica, foi lançado o Pró-Letramento, na gestão do ministro da educação Tarso Genro, e reeditado em 2007, na gestão do ministro Fernando Haddad, entre as ações de formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

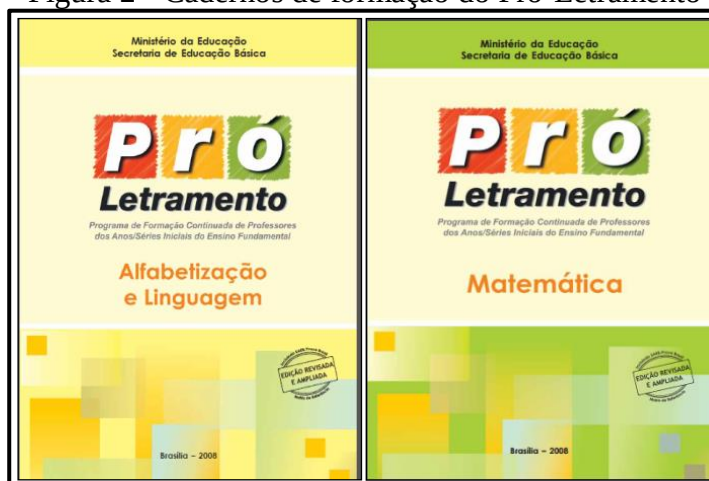
O Pró-letramento foi um Programa de formação continuada de professores em exercício nas escolas públicas realizado pelo MEC, em parceria com as universidades e adesão de estados e municípios. Os objetivos do Programa eram oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivassem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; contribuir para que se desenvolvesse, nas escolas, uma cultura de formação continuada; e desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo

Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2007).

O Pró-Letramento se constituiu como um curso na modalidade semipresencial de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 à distância, com duração de oito meses em cada uma das etapas: aprendizagem da leitura/escrita, aprendizagem da matemática, com a utilização de material impresso (sete fascículos) e em vídeo. Contou com atividades presenciais e a distância, realizadas pelos professores cursistas e acompanhadas por professores orientadores/tutores. Os formadores dos tutores eram vinculados ao Centro da Rede Nacional de Formação Continuada ou a uma Universidade parceira (BRASIL, 2007).

Segundo Salomão (2014, p. 67), “as unidades textuais que compõem os fascículos foram organizadas a partir de situações que fazem parte do cotidiano das salas de aula, levando o professor participante a considerar as narrativas para a análise e intervenção na busca da melhor qualidade do seu trabalho”.

Figura 2 - Cadernos de formação do Pró-Letramento



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/publicacoes?id=12616:formacao>

Data de acesso: 25/09/2015

No período de desenvolvimento desse Programa exercia a função de coordenadora pedagógica na rede estadual de educação de Mato Grosso, e não tive conhecimento dessa formação para essa rede. Porém, tive contato com os cadernos de formação, pois os mesmos se encontravam na biblioteca da escola que trabalhava. Em agosto de 2012, participei de uma formação¹¹ oferecida aos professores articuladores da rede estadual, função que eu exercia na época, em que cada participante recebeu esse material, entretanto não se trabalhou especificamente com ele durante a formação.

¹¹ Formação de 44 horas intitulada “Encontro de Formação do Alfabetizar – Jornada de Mato Grosso”.

1.1.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Em 2012, no governo da presidente Dilma Rousseff, na gestão do ministro da educação Aloizio Mercadante Oliva, por meio da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, instituiu-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma política pública nacional de formação continuada para os professores alfabetizadores. Este pacto reafirmou o compromisso estabelecido pelo “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e de avaliar a alfabetização no final do terceiro ano do Ensino Fundamental (FREITAS; POTT; CAMPOS, 2013, p. 140).

De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012a, p. 08), para as crianças estarem alfabetizadas plenamente até os oito anos de idade, elas precisam compreender o funcionamento do sistema de escrita; dominar as correspondências grafofônicas, mesmo com pouco domínio das convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; além de terem fluência de leitura e domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Assim, se espera que um indivíduo alfabetizado não apenas seja capaz de ler e escrever palavras, mas que “mesmo na mais tenra idade [...] seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia” (BRASIL, 2012a, p. 26).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar plenamente todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Para realização do Programa, o MEC fez uma parceria com as universidades públicas, que buscam contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012a).

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; gestão, controle e mobilização social (Portaria nº 867/2012, Art. 6º).

Esse Programa iniciou em todo o Brasil, no ano de 2013, na área de Linguagem, tendo continuidade em 2014 na área de Matemática e, em 2015, interdisciplinaridade. Nesses três anos de formação, os participantes do Programa receberam bolsas concedidas pelo MEC, com valores e critérios regulamentados por resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em 2013, os números da formação do PNAIC em Linguagem eram expressivos, pois participaram 38 universidades públicas de todo o país, atingindo mais de sete milhões de estudantes e professores de 108 mil escolas de 5420 municípios. No Quadro 1 é possível observar a extensão desse Programa no país, em Mato Grosso e em Rondonópolis.

Quadro 1 - Números de pessoas envolvidas no PNAIC/Linguagem (2013)

Perfil Abrangência	Professores Alfabetizadores	Orientadores de Estudo	Formadores
Rondonópolis	298	15	-
Mato Grosso*	5964	336	14
Brasil**	318.465	16.842	650

Fontes: *Cardoso; Rodrigues (2014); **<http://www.todospelaeducacao.org.br/>

O Programa apresentou alguns entraves e problemas em sua implantação e desenvolvimento, tais como a demora na entrega dos materiais de formação, pouco tempo para se trabalhar muito conteúdo, e a não participação dos coordenadores pedagógicos nas formações. Porém, não se pode deixar de destacar a sua relevância e contribuição para a formação do professor alfabetizador e, conseqüentemente, para o processo de ensino aprendizagem.

A formação se deu por meio de um curso que apresentava uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas estavam articuladas para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas salas de alfabetização. Os orientadores de estudo responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores receberam formação de professores formadores vinculados às universidades públicas brasileiras (BRASIL, 2012d).

O curso para os professores alfabetizadores foi organizado em oito unidades, cada uma contendo uma temática diferente, com encontros presenciais, seminário final e tarefas de casa e escola, em um total de 120 horas. Desse modo, “os objetivos propostos são contemplados em diferentes unidades da formação, em uma perspectiva em espiral, de modo que cada temática é retomada e as reflexões são aprofundadas” (BRASIL, 2012a, p. 32). Para cada ano do ciclo de alfabetização e para Educação do Campo foram elaborados oito cadernos de formação, direcionados à realidade de cada ano escolar, porém, as temáticas dos três anos foram as mesmas em cada unidade. Cada cursista recebeu um caderno de formação com orientações sobre o Programa, um caderno sobre Educação Especial e oito cadernos de temáticas diferentes.

Figura 4 - Cadernos de formação do PNAIC



Fonte: <http://pacto2013anage.blogspot.com.br/search/label/Galeria>

Data de acesso: 25/09/2015

O material foi escrito para um auditório social específico, que são os alfabetizadores da rede pública brasileira, que trabalhavam em salas de alfabetização, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A linguagem dos textos de formação era bem clara e estava de acordo com o contexto social dos interlocutores, ou seja, com a prática de sala de aula dos professores. Esse material foi escrito por vários autores, pesquisadores da área de alfabetização, que trouxeram, em seus textos, vozes de vários teóricos que contribuíram para a reflexão na área da Linguagem e alfabetização.

Os cadernos de formação, como tinham uma finalidade metodológica, apresentavam uma linguagem menos acadêmica, procurando se aproximar mais dos interlocutores. Nessa busca pela aproximação com os professores dos anos iniciais, uma das estratégias utilizadas foi o relato de experiências de alfabetizadores, ilustrando o conhecimento teórico apresentado. Sendo assim, em relação à formação continuada de professores, o Programa propôs a potencialização de uma nova cultura formadora, que gerasse novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias (IMBERNÓN, 2010 apud BRASIL, 2012a, p. 11).

O material foi pensado para se trabalhar por meio de diferentes estratégias formativas permanentes: leitura deleite; tarefas de casa e escola; estudo dirigido de textos; planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; socialização de memórias; vídeo em debate; análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas; análise de atividades de alunos; análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de

planejamentos de aula; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de resultados; avaliação da formação. Porém, essas estratégias eram orientações norteadoras, que deveriam ser pensadas pelos formadores e orientadores de estudo, “(re) inventadas, (re) construídas e fabricadas a partir de diferentes realidades sociais nas quais estão inseridas as propostas de formação” (BRASIL, 2012d, p.33), adaptando-as aos contextos de cada lugar.

No PNAIC são apresentados seis princípios relativos ao processo de formação docente, para que sejam contemplados durante o processo formativo: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012d).

A **prática da reflexibilidade** é uma capacidade que deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor. “O caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática” (BRASIL, 2012d, p. 13).

A **mobilização dos saberes docentes** é a valorização dos saberes que os docentes já possuem sobre a sua profissão, dando-lhes voz para trazerem à tona o saber que possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo para serem conhecidos pelos professores. Dessa maneira, podem apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens, em detrimento de outras, ajustando-as à sua realidade (BRASIL, 2012d).

A **constituição da identidade profissional** é vista como a necessidade de se “investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social” (BRASIL, 2012d, p. 16).

A **socialização** é uma habilidade importante, principalmente pelo fato de o professor não trabalhar sozinho, de estar sempre em contato com pais, alunos, diretores e com os pares (BRASIL, 2012d).

O **engajamento** significa que “o gosto em continuar a aprender e descobrir coisas novas favorece o engajamento do profissional docente nas formações e na sua prática cotidiana, reavivando nele o entusiasmo pelo que faz” (BRASIL, 2012d, p. 18).

A **colaboração** é o rompimento do individualismo, na busca de um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitam “a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (BRASIL, 2012d, p. 19).

Todos esses princípios propostos para a formação do PNAIC se complementam, no sentido de incentivar o professor a um processo contínuo de construção do conhecimento.

Diante disso, a inovação deveria ser um elemento central do processo de formação continuada (NÓVOA, 2009), pois, o conhecimento está em constante evolução.

Entretanto, a formação inicial ou continuada, por si só, não dá conta de mudar a prática pedagógica, os professores devem estar pré-dispostos e engajados ativamente na formação para o enfrentamento dos desafios e para que a mudança aconteça, reconstruindo sua prática constantemente (BASTOS; CARDOSO, 2014).

Como se observa, o MEC tem demonstrado preocupação com a formação dos professores alfabetizadores, implementando vários programas para esse fim, porém a descontinuidade destes provoca falta de credibilidade, o que leva muitos professores a olharem-nos com desconfiança, uma vez que são submetidos a várias propostas, com uma política diferente em cada momento.

A formação do PROFA e o PRALER apresentavam como foco a aprendizagem da leitura e escrita e os outros dois programas, o Pró-Letramento e o PNAIC, para Linguagem e Matemática, sendo mais abrangentes. O PRALER se diferencia dos outros três, porque foi um curso com carga horária maior para estudo a distância e não previa a articulação entre o MEC, universidades e secretarias de educação.

Apesar da descontinuidade dos programas, foi possível verificar algumas semelhanças entre eles, principalmente entre o Pró-Letramento e o PNAIC. A estrutura de formação desses dois programas é semelhante, com formação em rede, mesma carga horária, os temas abordados no material de formação são similares em Linguagem e os dois apresentam eixos norteadores. Entretanto, no Pró-Letramento são apresentados cinco eixos: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos; e desenvolvimento da oralidade, enquanto no PNAIC são quatro: leitura; produção de textos escritos; oralidade; e análise linguística. Além disso, no material do Pró-Letramento, em cada eixo, é apresentado um quadro com as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos na alfabetização e, no material do PNAIC, essas capacidades são mostradas como direitos de aprendizagem.

O Pró-Letramento se distingue do PNAIC também em relação ao desenvolvimento das propostas metodológicas. Apesar dos dois apresentarem conceitos teóricos sobre alfabetização e exemplos de relatos sobre práticas pedagógicas, com uma concepção de formação centrada na escola, no Pacto se propôs o desenvolvimento das estratégias em sala de aula e à socialização dos resultados entre os pares com maior frequência. Nos estudos de cada unidade havia momentos reservados para esse fim.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é, entre todos, o Programa de maior alcance e estrutura, abrangendo a maioria das escolas públicas do país, e que apresentou uma continuidade na formação, até o momento, de três anos. A cada ano o conteúdo e material são diferenciados. Além disso, foi o único Programa que concedeu bolsas a todos os perfis diretamente nele envolvidos.

Outra diferença entre os dois programas é a aplicação de avaliações. De acordo com Gatti (2011), em 2008, o Pró-Letramento passou a ser articulado à Provinha Brasil¹² – Avaliação da Alfabetização Infantil, então lançada pelo MEC. Essa avaliação foi aplicada para todos os alunos do 2º ano, independentemente da adesão ou não ao Programa, pela rede de ensino. Essa avaliação é um instrumento disponibilizado para o professor, com caráter diagnóstico de sua turma, que serve para subsidiar intervenções pedagógicas. Já o Pacto tem a avaliação como um de seus eixos, que, de acordo com o artigo 9º da Portaria Nº 867, caracteriza-se pela aplicação e análise da Provinha Brasil, e avaliação externa do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aplicada pelo INEP.

O governo do Estado de Mato Grosso aderiu a alguns desses programas nacionais, como o PRALER e o PNAIC. Nos últimos anos, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) também tem implantado algumas políticas estaduais com objetivo de superar problemas na educação, que englobam o ciclo de alfabetização, que serão apresentadas a seguir.

1.2 Políticas Públicas de Educação no Estado de Mato Grosso

De acordo com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012a), em 1997 foram detectados vários problemas na educação da rede estadual, tais como o alto índice de evasão (14,9%) e repetência (19,5%) alcançando 34,4% de fracasso escolar. A partir desses dados e após a aprovação da Lei 9394/96 foram elaboradas e executadas, pela SEDUC metas de curto, médio e longo prazo.

Nessa época, foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, de acordo com Bezerra (2013, p. 54) “indicavam a organização em ciclos como uma solução para a superação dos problemas de repetência e evasão no Brasil”.

¹² Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada duas vezes ao ano (no início e no final) aos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática. (BRASIL/INEP, 2015a, p. 1).

1.2.1 Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA)

Uma das metas da SEDUC/MT foi a implantação, em 1998, do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA) para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de eliminar o mecanismo de reprovação no primeiro ano de escolaridade, contribuir para a permanência e continuidade das crianças no processo de alfabetização, e um tempo maior para serem alfabetizadas. Durante o processo de implantação do CBA, a Secretaria de Estado de Educação, na intenção de disseminar os princípios teórico-metodológicos da proposta e sugestões de atividades, distribuiu subsídios impressos aos professores (BEZERRA, 2013).

1.2.2 Escola Ciclada

Em 1999, a SEDUC/MT propôs a ampliação do CBA com a implantação gradativa, a partir do ano 2000, dos Ciclos de Formação em todo o Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, diretriz nomeada, naquele momento, de “Escola Ciclada”, e, posteriormente, “Ciclo de Formação Humana”. A proposta visava “garantir aos educandos o direito constitucional à continuidade e terminalidade dos estudos escolares” (MATO GROSSO, 2001, p. 17).

Para implantar a “Escola Ciclada” o governo promoveu formação de 32 horas para todos os professores do Estado a fim de esclarecer sobre o novo sistema de ensino que visava substituir a escola seriada.

A organização escolar desse sistema de ensino baseou-se nos seguintes ciclos do desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos) (Mato Grosso, 2001). Assim, as turmas deveriam ser organizadas de acordo com a idade e fase de desenvolvimento, e cada ciclo foi composto de três fases, conforme apresentação no Quadro 2:

Quadro 2 - Organização da Escola Ciclada no Estado de Mato Grosso

Fase de Desenvolvimento Humano	Idade	Fases escolares	Ciclos
Infância	6 anos	1ª Fase	I ciclo
	7 anos	2ª Fase	
	8 anos	3ª Fase	
Pré-adolescência	9 anos	1ª Fase	II ciclo
	10 anos	2ª Fase	
	11 anos	3ª Fase	
Adolescência	12 anos	1ª Fase	III ciclo
	13 anos	2ª Fase	
	14 anos	3ª Fase	

Fonte: Organizado pela autora de acordo com os dados da SEDUC (Mato Grosso, 2001, p. 52).

Nessa proposta, os alunos só poderiam ser retidos no final de cada ciclo e apenas uma vez. A partir de 2010 eliminou-se a retenção entre as fases, podendo ocorrer apenas em caso de ultrapassar 25% de faltas no ciclo.

Portanto, ampliou-se, na rede estadual de Mato Grosso, o Ensino Fundamental de oito para nove anos com a inclusão da criança de seis anos, antes mesmo do governo federal instituí-lo nacionalmente.

Para atendimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem, criou-se a função do professor articulador, profissional do coletivo da escola que investiga o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento do aluno e atua na superação dos desafios de aprendizagem (MATO GROSSO, 2001). Esse professor não tem uma turma fixa, ele trabalha apoio pedagógico com grupos de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e ou defasagem em seu desenvolvimento escolar, no período oposto as aulas regulares. Articuladamente com o professor regente e o coordenador pedagógico, esse profissional deve buscar estratégias que garantam a aprendizagem dos alunos.

Em 2007, para o ciclo de alfabetização, o governo do Estado fez uma parceria com o Instituto Ayrton Senna¹³, implantando o “Programa Circuito Campeão”, que tem como meta evitar a repetência nas primeiras séries e o abandono escolar, e o “Programa Acelera”, que tem a finalidade de diminuir a defasagem escolar e reduzir a distorção entre idades e séries (MATO GROSSO, 2007). Os programas eram acompanhados pelos coordenadores pedagógicos das escolas, que recebiam formação e eram responsáveis por repassar aos professores e observar o desenvolvimento dos alunos por meio de formulários que eram sistematizados e enviados à SEDUC.

Na época da parceria do governo do Estado com o Instituto eu estava na função de coordenadora pedagógica e participei do processo de formação e implantação do “Programa Circuito Campeão”. O mesmo era um Programa de gerenciamento tanto da prática do professor, como do desenvolvimento da criança, com fichas de acompanhamento, matriz de habilidades e avaliação externa. Acredito que a referência de uma proposta de matriz de habilidades e competências foi importante para os alfabetizadores, pois tiveram um direcionamento do que deveria ser trabalhado em cada fase. Houve uma movimentação por parte dos professores em se trabalhar algumas habilidades que eram deixadas de lado e em

¹³ O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos, que atua em parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para propor soluções para os problemas da educação básica. (<http://www.institutoayrtonsenna.org.br>).

discutir coletivamente o planejamento, adaptando a realidade da escola. Por outro lado, o Programa apresentava uma obrigatoriedade de preenchimento de diversas fichas que acabavam se tornando o centro da prática pedagógica, em detrimento às proposições existentes no Projeto Político Pedagógico da escola.

Quando terminou a parceria com o Instituto Ayrton Senna, em 2010, a Secretaria de Educação implantou o Sistema Integrado de Gestão de Aprendizagem (SIGA), que é uma ferramenta das tecnologias da informação (MATO GROSSO/SEDUC, 2012b). Dessa maneira, deu-se continuidade ao monitoramento das escolas, pois o intuito do Sistema foi de promover um acompanhamento do ensino, com diagnóstico, avaliação e intervenção no processo de alfabetização das turmas do 1º ciclo. Os professores deveriam inserir a frequência dos alunos, tarefas realizadas, desenvolvimento ou não das capacidades em Linguagem e Matemática e relatório descritivo de avaliação.

Novamente faltou uma discussão com os professores, pois foi possível perceber que muitos não entendiam o significado de algumas capacidades, e muitas vezes inseriam os dados apenas para cumprir tarefa, sem corresponder com a realidade. O sistema também era muito minucioso, dificultando o preenchimento e os professores ocupavam horas para essa tarefa.

1.2.3 Cefapros e Projeto Sala de Educador (PSE)

Em 1997, são criados, pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, os primeiros Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapros), que são unidades administrativas vinculadas à SEDUC, com o propósito de desenvolver a formação continuada dos profissionais, docentes e funcionários da rede pública de ensino (TROIAN, 2012).

No ano de 2003, é concebido como política pública de formação docente o Projeto “Sala de Professor”, que, em sua constituição, “[...] oportuniza aos professores das escolas a participação em grupos de estudos sistematizados organizados pelos coordenadores pedagógicos e acompanhados e orientados pelos professores formadores dos Cefapros” (TROIAN, 2012, p. 44). A partir de 2010, passa a se chamar “Sala de Educador” para que todos os profissionais da educação da escola participem do espaço de formação, na perspectiva de que todos que atuam na escola educam.

Em relação ao Projeto “Sala de Educador”, o Cefapro tem como papel principal implementar, orientar, aprovar, intervir, acompanhar e avaliar os projetos elaborados pelas

Unidades Escolares, de acordo com as necessidades formativas do coletivo de profissionais, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem (Ibidem).

Em 2012, o governo do Estado também aderiu ao Pacto, e quase seis mil professores da rede estadual participaram dos encontros de formação. Muitos formadores da Universidade e orientadores de estudo foram os formadores do Cefapro.

2 O CAMINHAR DA PESQUISA

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. (BAKHTIN, 2011, p. 378)



“A fantástica fábrica de chocolates”¹⁴, filme (Beatriz, 7 anos, 2015).

Com uma abordagem sócio-histórica, à luz da teoria bakhtiniana, esta pesquisa qualitativa consistiu em uma tentativa de apresentar a teoria mais próxima da empiria, fugindo um pouco do modelo de dissertação em que, inicialmente, aparece em um capítulo teórico e, posteriormente, a análise de dados. Nesta investigação, foi enfatizada “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, características essas da investigação qualitativa em educação, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 11). Também foi considerado o ambiente natural como fonte de dados, tendo no pesquisador e nos objetos da pesquisa seu principal instrumento (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Este tipo de pesquisa permitiu compreender melhor o comportamento e a experiência humana no ambiente escolar, pois se observou a possibilidade do contato direto e prolongado com o ambiente e a situação investigada, possibilitando a observação detalhada do contexto em que está situada a problemática levantada. Assim, tornou-se possível a descrição dos dados coletados, sem descartar aspectos importantes para a análise, considerando todo o processo e não apenas os resultados.

¹⁴ Trabalho desenvolvido pela professora da 2ª fase, a partir do filme “A fantástica fábrica de chocolates”, produção de texto e ilustração.

Freitas (2002, p. 21) mostra que “uma forma outra de fazer ciência, envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, pode ser encontrada na pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de uma orientação sócio-histórica”, pois, de acordo com a autora “ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (FREITAS, 2002, p. 26).

Dessa maneira, o pesquisador compreende os dados dentro do contexto em que são coletados, pode interagir e dar sentido a eles de acordo com suas experiências, levando em conta o seu ponto de vista. Assim, a compreensão é vista “[...] não como uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido” (BAKHTIN, 2011, p. 396).

Nesta perspectiva, a pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos (interlocutores), portanto, dialógica, em que o pesquisador é parte integrante do processo investigativo (FREITAS, 2002), ou seja, “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Bakhtin (2011, p. 395, grifos do autor) ressalta que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*”, que tem voz, que não se pode estudar e perceber o sujeito da pesquisa como coisa, pois “como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (Ibidem, p. 400, grifo do autor). Portanto, o pesquisador e o sujeito da pesquisa estão em constante interação, por isso são interlocutores da pesquisa.

No âmbito das Ciências Humanas e Sociais, “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. [...] do outro lado há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que o estuda” (AMORIM, 2004, p. 16). Isto posto, considerando a importância do outro na pesquisa, enquanto processo dialógico, as vozes das alfabetizadoras foram ouvidas por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndices 1 e 2), que foram gravadas e, posteriormente, transcritas; questionário (Apêndice 3); e também observações participantes em sala de aula, as quais foram registradas por intermédio do Caderno de Campo, fotografias¹⁵ e filmagens. Além disso, foi realizada uma análise dos documentos do PNAIC.

¹⁵ As fotos apresentadas nessa pesquisa foram de atividades desenvolvidas pelas professoras colaboradoras com seus alunos.

“A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Para marcar as vozes das professoras e dos alunos, no decorrer do trabalho, será utilizado o itálico.

Freitas (2002) aponta que a entrevista, na pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica, é dialógica e marcada pela dimensão social, em que os sentidos são criados na interlocução entre pesquisador e o sujeito pesquisado.

As enunciações dependem da relação entre os interlocutores e da situação concreta em que se realizam, pois o sujeito, ao se expressar, leva em consideração o seu interlocutor e carrega o tom de outras vozes refletindo o momento histórico e social. Assim, “a situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 115-116).

Assim, considerando o contexto e a perspectiva das alfabetizadoras, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com cada uma, sendo uma antes das observações, em que foram abordados aspectos da prática, da formação da identidade docente e da formação do PNAIC, e outra, entre as duas etapas das observações ou ao final, com abordagem dos aspectos direcionados à prática verificada nos períodos de observação, relacionada ao uso dos acervos de leitura do PNLD. A entrevista, com intuito de dar voz às alfabetizadoras, ajudou a entender as suas práticas, pois era o momento em que elas podiam falar de suas perspectivas.

A observação é o principal instrumento da investigação, “em que o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).

A observação é, segundo Freitas (2002, p. 29, grifo da autora),

[...] um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que *refletem e refratam* a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.

Com esse enfoque, observei as práticas pedagógicas das alfabetizadoras durante quinze dias, estive aproximadamente sessenta horas em cada sala de aula. Essas observações ocorreram em dois momentos distintos: dez dias inicialmente e cinco depois de alguns meses (três a cinco meses de intervalo). Primeiramente, havia decidido realizar apenas dez observações, porém, senti necessidade de retornar por mais cinco dias em cada sala para

confirmar minhas impressões ou até modificá-las, pois são períodos curtos dentro de um ano letivo.

A maioria das observações foi realizada no período todo da aula (quatro horas diárias), exceto nos momentos de recreação ou aula de Educação Física. Assim, pude observar todo o desenvolvimento das aulas nas diversas áreas do conhecimento.

Durante as observações, devido à interação anterior que tive com as professoras nos encontros de formação, e mesmo como colegas de trabalho, várias vezes elas acabaram solicitando o meu auxílio para ajudar alguma criança com dificuldade ou pediram opinião em relação ao diagnóstico da turma. Todavia, procurei não intervir em relação à realização das atividades propostas, para não influenciar na metodologia que utilizaram. Todas foram muito receptivas à minha presença enquanto pesquisadora, bem como os alunos, que, aos poucos, se acostumaram. As crianças muitas vezes se aproximavam de mim para tirar dúvida, para que eu as orientasse na realização de uma atividade e correção de outras.

Azaleia, professora da primeira fase do I ciclo, uma das colaboradoras da pesquisa, durante a segunda entrevista falou sobre a reação das crianças à minha presença na sala de aula. Disse:

[...]eles estão tão, assim, tranquilos com você, Regiane, eu não senti muito, assim, diferente, eles ficam um pouquinho mais agitados, não sei se eles querem aparecer, mas é assim, a aula assim, percorre desse modelo mesmo né, às vezes eles estão mais calmos, às vezes eles estão mais agitados, mas geralmente é daquela forma mesmo. E pra mim é a mesma coisa que não ter ninguém, pra mim é tranquilo assim, você viu que eu fiquei bem tranquila mesmo. (Professora Azaleia, 1ª fase, 2ª Entrevista, junho/2014)

Quando iniciei a pesquisa acreditava que era possível uma neutralidade em relação ao objeto, mas cedo percebi que é impossível esse distanciamento total, mesmo porque pesquisei algo de minha realidade profissional, que é a alfabetização, práticas pedagógicas e o Pacto. Sendo assim, enquanto pesquisadora estive envolvida com o objeto, além de ter tido uma proximidade com as professoras colaboradoras da pesquisa, enquanto sua orientadora de estudo durante a formação do PNAIC e colega de trabalho.

A respeito disso, Freitas (2002, p. 25) afirma que o pesquisador “faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise”. Consequentemente, aquilo que eu faço no campo pesquisado tem um efeito: enquanto pesquisadora provoço efeito no meio em que estou inserida, minha presença não é neutra, mesmo não intervindo diretamente. É o que Bakhtin (2011) denomina de *alteridade*, uma relação em que o olhar do outro para o sujeito o

transforma, o altera, as pessoas se veem a partir do olhar do outro. Isso ficou claro nas observações feitas em sala de aula: é preciso sempre abrir espaço para o acolhimento do imprevisível, para poder observar além do que já tinha pré-determinado, sensibilizando-me para perceber as coisas, além e aquém do que eu esperava.

Nesse sentido, é necessário estar aberta ao estranhamento durante as observações, ao presente, para poder ver e não apenas observar, afetando a minha subjetividade, as percepções e sensações. Como afirma Freitas (2002, p. 26), o pesquisador se ressignifica no campo durante o processo de pesquisa, pois está em processo de aprendizagem, de transformações, assim como o pesquisado “também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa”.

Considerando a pesquisa um processo dialógico, estive o tempo todo dialogando com os meus conhecimentos anteriores e com os que estão sendo construídos, com os autores e com as alfabetizadoras, meus interlocutores. Por meio desses diálogos, muitas vezes acabei desconstruindo concepções, ideias pré-concebidas que tinha antes da observação *in loco*. Esses diálogos me fizeram entender com maior profundidade o que estava pesquisando. Jobim e Souza (2012, p. 112) corrobora com essa ideia quando afirma que “o pesquisador rompe com a pretensa neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas, deixando-se afetar pelas circunstâncias e pelo contexto em que a cena da pesquisa se desenrola”. Portanto, além das observações, as entrevistas e conversas com as alfabetizadoras, colaboradoras da pesquisa disseram muito, e, assim, dialogando com elas consegui entender muito de suas práticas, pois “o pesquisador se indaga sobre a especificidade do conhecimento que é produzido de forma compartilhada, na tensão entre o eu e o outro, por meio de uma cumplicidade consentida entre ambos” (Idem).

2.1 Colaboradoras da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no contexto da formação do PNAIC com três colaboradoras que participaram dos encontros de formação na área de Linguagem em 2013, no qual fui orientadora de estudo, e que estavam atuando nas fases de alfabetização durante a pesquisa desenvolvida. Sendo assim, dialoguei com as professoras durante todo o processo, estabelecendo relações intersubjetivas desde os momentos da formação e durante as observações, como interlocutora imediata delas.

As colaboradoras selecionadas, dentre os vinte e um (21) professores que faziam parte do grupo, eram de três escolas diferentes da rede estadual de ensino de Mato Grosso, em

Rondonópolis, e cada uma trabalhava em um ano de escolaridade diferente, possibilitando, portanto, a observação das práticas pedagógicas nas três primeiras fases do I ciclo.

Como já foi explicado, as escolas da rede estadual estão organizadas por Ciclos de Formação Humana compreendidos em três ciclos para atender a fases específicas de desenvolvimento: 1º ciclo – infância; 2º ciclo – Pré-adolescência; 3º ciclo – Adolescência, e cada ciclo é constituído de três fases (1ª, 2ª e 3ª). Essa forma de organização está regulamentada pela Lei nº 9394/96- LDB, na Resolução nº 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE/MT e orientada pedagogicamente pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

A decisão de pesquisar em três turmas, uma de cada fase do 1º ciclo de alfabetização, se deu pelo fato de as capacidades trabalhadas com as crianças serem diferentes em cada ano de escolaridade. Sendo assim, os objetivos ao se utilizar as Obras Complementares em cada fase a princípio, seriam diferentes.

As três professoras, identificadas com nomes de flores, participaram da formação do PNAIC de Matemática em 2014, mas Azaleia, da primeira fase, o fez como ouvinte, pois estava trabalhando no segundo ciclo, naquele mesmo ano.

Outro critério para escolha das colaboradoras foi a utilização das metodologias e materiais do Pacto propostos na formação em Linguagem. Para que esse critério fosse contemplado, conversei individualmente com as três alfabetizadoras sobre a possibilidade de se fazer a pesquisa em suas salas de aula e todas aceitaram prontamente. Contudo, não falei para elas qual seria o foco específico da minha pesquisa, apenas que estaria pesquisando sobre o PNAIC, pois não queria influenciá-las e sim perceber se utilizavam e como utilizavam os acervos em suas práticas.

A primeira professora a ser escolhida foi Margarida, da segunda fase do primeiro ciclo (2º ano do Ensino Fundamental). A escolha se deu inicialmente pelo envolvimento e compromisso durante os momentos de formação. É uma alfabetizadora que tem experiência com a alfabetização, tem mestrado e, durante o curso, demonstrou um significativo conhecimento teórico e prático. Nos encontros de formação fez excelentes contribuições, sempre trazia exemplos de sua experiência, de práticas pedagógicas e também de referenciais teóricos que complementavam o conteúdo dos cadernos, o que me instigou a pesquisar sua prática em relação à utilização dos acervos, depois da formação do Pacto. No segundo semestre de 2014, realizei as observações na sala da professora Margarida, entre os dias 05 de novembro a 11 de dezembro de 2014, sendo dois a três dias por semana, totalizando dez dias. Em 2015, depois que observei as outras duas professoras, resolvi retornar em uma segunda

etapa de observação em sua sala, entre os dias 04 e 11 de maio, pois estava trabalhando na mesma fase e o objetivo era observar sua prática.

A segunda professora escolhida foi Azaleia, da primeira fase do I ciclo (1º ano do Ensino Fundamental), uma cursista envolvida e entusiasmada com o que estava aprendendo na formação do PNAIC em Linguagem. Era possível perceber a mudança em sua prática por meio dos relatos orais apresentados nos encontros, e, posteriormente, em um relato escrito, quando foi solicitado a todos que o fizessem ao final do curso. No processo de escolha das colaboradoras pensava nessa professora, porém, ela não estava trabalhando no primeiro ciclo em 2014. Como não consegui realizar a pesquisa de campo naquele ano, ao saber que assumiu uma primeira fase em 2015, não tive dúvidas. Nessa sala realizei a primeira etapa de observação entre os dias 10 e 26 de março de 2015, sendo nove dias seguidos e o último com um intervalo de três dias de aula, e a segunda etapa de 09 a 15 de junho. Pesquisar a prática dessa professora forneceu dados interessantes para a pesquisa, principalmente por ela não ter trabalhado anteriormente com a primeira fase e ter pouca experiência com a alfabetização.

A terceira professora, segundo os critérios escolhidos, precisaria estar trabalhando com a terceira fase do I ciclo (3º ano do Ensino Fundamental) em 2015 e, para isso, procurei a escola na qual tenho vínculo empregatício, mesmo porque, no meu grupo de vinte e um professores, dez eram daquela instituição. Naquela escola havia três professoras nessa fase, entretanto, uma não pertencia ao grupo, a outra participou em 2013, mas estava na coordenação em 2014 e não participou dos encontros de formação no referido ano. A terceira, a professora Rosa, se mostrou muito receptiva e tinha uma característica diferente das demais escolhidas: ela estava acompanhando a mesma turma há três anos¹⁶. As observações em sala ocorreram entre os dias 06 e 29 de abril, sendo oito dias seguidos e dois depois de uma semana, e, ainda, após um intervalo, entre os dias 16 e 22 de junho.

As observações foram registradas no caderno de campo durante o período em que eu estava em sala, e, após cada aula, foram lidas as anotações e complementadas quando necessário. Alguns momentos em que se trabalhou com leitura foram fotografados e filmados, com a devida autorização das professoras e anuência dos alunos. A inserção na sala de aula me proporcionou um conhecimento mais aprofundado das práticas pedagógicas de leitura de cada alfabetizadora, desconstruindo algumas ideias pré-concebidas e confirmando outras, tendo em vista que, como observa Jobim e Souza (2012, p. 110) “conhecer implica aceitar o abalo de nossas certezas, problematizando”.

¹⁶ De acordo com as normativas de atribuição de classes da SEDUC, o professor deve preferencialmente acompanhar os alunos durante todo o ciclo, ou seja, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

Assim, por meio das observações foi possível verificar a presença dos acervos PNLD Obras Complementares e/ou PNLD Alfabetização na Idade Certa nas salas de aula e observar se as alfabetizadoras usavam as obras e como as utilizavam. As OC começaram a chegar às escolas em 2010, mas ganharam maior destaque a partir de 2013, com os encontros de formação do PNAIC, em que foram socializadas e os professores cursistas tiveram que colocar no SisPacto¹⁷ se as obras estavam nas escolas e se a elas tiveram acesso. O acervo PNLD Alfabetização na Idade Certa começou a ser distribuído em 2013, mas como foi constituído depois da publicação dos cadernos de formação do PNAIC, não apareceram no material de Linguagem.

Após o primeiro contato com as três professoras, marquei uma entrevista inicial com cada uma antes de iniciar as observações. Nessa ida à escola me apresentei aos responsáveis pela gestão (diretor ou coordenador), explicando o motivo de estar ali e entreguei a autorização da pesquisa de campo, assinada pela minha orientadora e também pelos representantes das três instituições. Para as professoras alfabetizadoras apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por mim e por cada uma delas, após leitura e esclarecimento. Logo após, iniciei a entrevista, perguntando os dados pessoais e profissionais, e, em seguida, sobre as práticas alfabetizadoras e a formação continuada do PNAIC (Apêndice 1). No Quadro 3, observa-se o tempo de serviço de cada professora, formação e experiência.

Quadro 3 - Dados pessoais, formação e experiência profissional das colaboradoras

Profa.	Idade	Formação acadêmica	Situação profissional	Atuação profissional	Experiência na alfabetização	Maior experiência	Fase em 2015
Azaleia	36 anos	Normal Superior Especialização: Gestão escolar: anos iniciais e infantil	Contratada	10 anos	2 anos	4º e 5º anos (II ciclo)	1ª
Margarida	50 anos	Pedagogia Especializações: Psicopedagogia/ Met. da L.Port. p/ séries iniciais; Mestrado em Ed.	Efetiva	25 anos (14 na rede estadual)	25 anos	1ª fase	2ª
Rosa	36 anos	Normal Superior Especialização: Psicopedagogia	Contratada	7 anos	5 anos	1ª fase	3ª

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas realizadas com as alfabetizadoras.

¹⁷ O SisPacto é o sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em que os principais atores envolvidos na execução das ações do Programa tinham acesso e deveriam inserir as informações solicitadas.

2.2 Campo da pesquisa

A partir de agora apresento o campo em que eu, enquanto pesquisadora, e o meu outro (as alfabetizadoras) nos encontramos e no qual foram definidos os rumos da pesquisa.

Como já foi explicitado, a pesquisa de campo aconteceu em três escolas diferentes, da rede estadual de ensino, onde as colaboradoras lecionavam no período da investigação. As instituições estão localizadas em bairros distantes um do outro e, portanto, apresentam contextos diferentes.

2.2.1 Campo de atuação da Professora Azaleia

Na época da pesquisa, a escola¹⁸ onde a professora Azaleia trabalhava funcionava em três períodos (matutino, vespertino e noturno) e atendia 980 (novecentos e oitenta) alunos do Ensino Fundamental e Médio em 15 (quinze) salas de aula. No período vespertino, em que ela lecionava, estudavam alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, porém, os anos iniciais (sete turmas) funcionavam apenas à tarde. No primeiro ciclo havia apenas uma turma de cada fase.

De acordo com o questionário respondido pela professora alfabetizadora, a escola se constituía “*democrática, agradável de trabalhar, que nos proporciona autonomia para se desenvolver um bom trabalho*”. No período em que estive na instituição pude perceber que era organizada, conservada, contando com uma biblioteca em que duas estagiárias do curso de biblioteconomia (UFMT/CUR) eram responsáveis pela organização do espaço e atendimento à comunidade escolar. Era feito um agendamento por turma para os alunos lerem livros uma vez por semana, e eram realizados empréstimos de livros para as crianças no decorrer de todo o período.

Durante os dias observados percebi que algumas crianças da sala iam até a biblioteca escolher livros para lerem em casa, junto com os pais. Em especial, me chamou atenção uma aluna bastante comunicativa, que todos os dias devolvia um livro e pegava outro e, ao chegar à sala, normalmente, me mostrava o que tinha escolhido. Quando terminava as atividades se dirigia a mim ou a auxiliar da sala e pedia para que lêssemos para ela, e, durante a leitura, outros colegas, que também tinham terminado as atividades, ficavam em volta. Em casa sua mãe lia para ela praticamente todos os dias.

¹⁸ As notas do IDEB nos últimos anos foram: 2011 - 5,6; 2013 - 5,4.

Na segunda entrevista que realizei com a professora, ela me contou que aquela aluna iria ser premiada pela escola com uma coleção de livros, por ser a estudante que mais emprestou obras literárias da biblioteca. Esse acesso à biblioteca, a prática da leitura realizada pela mãe e o interesse da criança pelos livros infantis pode ajudar na formação da criança em vários aspectos, inclusive em sua constituição como leitora literária. Além disso, anualmente, é desenvolvido um projeto de leitura envolvendo toda a escola.

Na sala da professora Azaleia, da primeira fase, havia 21 (vinte e um) alunos, que, de acordo com a alfabetizadora, eram de classe social diversificada, “*alguns privilegiados, outros mais carentes*”. Nessa sala havia uma criança com dificuldades especiais, não falava e não tinha domínio da musculatura do corpo; ficava em uma cadeira de rodas e todos os dias dormia durante um período da aula em um colchonete que era colocado no final da sala. A criança era acompanhada por uma auxiliar contratada pelo Estado, que desenvolvia atividades diversificadas com ela, organizadas pela professora, principalmente atividades que trabalhavam a coordenação motora, com tinta e colagem. Porém, para que ela realizasse essas atividades, a auxiliar tinha que segurar sua mão, ajudando-a, porque não conseguia firmá-la. Depois de três meses, quando voltei para a segunda etapa de observação, foi possível perceber uma pequena evolução da criança, pois já sorria algumas vezes para a auxiliar e ficava com o pescoço um pouco mais firme. No período oposto, era acompanhada por fisioterapeuta, fonoaudiólogo e também fazia equoterapia em instituições especializadas no município de Rondonópolis. As crianças, muitas vezes, se aproximavam dela, faziam carinho, chamavam-na pelo nome, mas, aparentemente, ela demonstrava pouca reação, mesmo nos momentos em que a professora contava uma história, passava vídeo ou quando cantavam músicas.

A sala de aula dispunha de uma caixa de som e um projetor multimídia fixado no teto, que a professora utilizava para contar histórias, apresentar slides e filmes. Portanto, o recurso tecnológico era usado para diversos objetivos e o fato de estar em sala de aula facilitava o seu manuseio. Vale ressaltar que, quando bem utilizado, proporcionava aulas mais atrativas.

A sala também era rica em cartazes e painéis: cartaz de pregas onde as crianças colocavam seus nomes, calendário que era trabalhado todos os dias no início das aulas, painel com o nome dos aniversariantes do mês, painel com algumas palavras que a professora denominou “Palavras mágicas” e outro com os “Combinados da turma”, como demonstrados na Figura 5. Os cartazes em sala de aula, principalmente na primeira fase, quando não poluem o ambiente, sendo bem distribuídos, auxiliam no processo de alfabetização, uma vez que, assim, a criança está em contato direto com a escrita, como foi o caso dessa sala.

Figura 5 - Cartazes e painéis da sala da Profa. Azaleia (1ª Fase/2015)



Fonte: Bastos (2015)

2.2.2 Campo de atuação da Professora Margarida

Durante o período da pesquisa, a escola¹⁹ em que a professora Margarida, da segunda fase do I ciclo, estava lecionando, atendia aproximadamente 620 (seiscentos e vinte) alunos, divididos em dois turnos, matutino e vespertino, em doze salas de aula. Na escola havia sete salas de anos iniciais que funcionavam no período vespertino, dentre elas, três salas do primeiro ciclo, uma de cada fase. No mesmo período atendia alunos do primeiro ao nono ano de escolaridade.

De acordo com a professora, a escola atendia, com algumas exceções, alunos de classe social menos favorecida, mas os pais procuravam acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos. Os estudantes, em sua maioria, eram bons e se sobressaíam nas atividades, mas havia uma rotatividade de alunos durante e no final do ano letivo.

A docente, ao responder o questionário sobre a caracterização da escola em que trabalhava, falou que “*é carente materialmente e estruturalmente*”, o que foi possível observar em relação à biblioteca, por exemplo, que foi transformada em sala de aula. Os livros ficavam em uma sala pequena próxima à sala dos professores, que os pegavam quando necessário. Não possuir biblioteca era uma fragilidade da escola, pois, fora as turmas do primeiro ciclo, que tinham em suas salas os acervos distribuídos pelo MEC, os outros alunos só tinham acesso aos livros literários e outros da escola apenas quando os professores os disponibilizavam.

A professora também relatou que “*o banheiro dos professores está interditado e só tem um para homens e mulheres, estamos usando o banheiro para os portadores de necessidades especiais e a escola é muito suja e mal cuidada*”. Nas condições estruturais que a escola se encontrava, não era atrativa para os alunos. Margarida também disse que não era um ambiente agradável para se trabalhar e, em relação ao pedagógico,

A escola tem uma gestão que não prioriza muito a parte pedagógica, ficando mais a nível administrativo. Dessa maneira, me sinto um pouco solta na elaboração de projetos e desenvolvimento das atividades, pois não há uma cobrança efetiva, só por parte de um coordenador, que sempre nos ajuda.
(Questionário, Professora Margarida, 2ª fase, maio/2015)

Pelo relato da professora, faltava um trabalho coletivo organizado pela equipe gestora para o desenvolvimento de projetos, pois, o planejamento acontecia muito individualmente, onde cada docente trabalhava à sua maneira, em sua sala de aula.

¹⁹ As notas do IDEB nos últimos anos foram: 2011 - 5,0; 2013 - 5,3.

Na sua sala havia o alfabeto colado na parede acima da lousa e alguns cartazes, que ela construiu com as crianças, como se pode observar na Figura 6. Ela falou que tinha dificuldade em deixar a sala mais atrativa, mais decorada, pois os alunos do período oposto mexiam e estragavam o que havia sido exposto. Apesar disso, observei que ela tinha a prática de construir os cartazes com as crianças, inclusive as letras do alfabeto foram pintadas por eles.

Figura 6 - Sala de aula da Profa. Margarida (2ª fase/2014)²⁰



Fonte: Bastos (2014)

²⁰ Os pais de todos os alunos que aparecem nas fotos no decorrer desse trabalho assinaram autorização de divulgação de imagem.

Como foram observadas duas turmas da professora Margarida, em anos letivos diferentes, elas foram nomeadas de acordo com o ano observado: 2ª fase/2014 e 2ª fase/2015.

Na sala de 2014, apenas um aluno ainda não estava alfabetizado e apresentava muita dificuldade, inclusive de gravar as letras do alfabeto. Havia, também, uma aluna que se destacou pelo seu comportamento, já que apresentava poucas dificuldades de aprendizagem, sendo muito esperta, porém, atrapalhava muito o andamento da sala. Apresentava dificuldade em se concentrar para fazer as atividades que muitas vezes, se recusava a realizar; de uma hora para outra levantava do lugar para pegar materiais dos colegas e bater neles. A porta precisava ficar trancada, caso contrário, a aluna saía da sala, não voltava e arrumava confusão com quem estivesse no pátio. A alfabetizadora relatou que algumas crianças já tinham pedido transferência, pois essa aluna acabou machucando muitas delas, inclusive os pais já tinham procurado o Conselho Tutelar. Todos na escola acabaram se envolvendo com a situação, quando necessário, e, para não deixar a turma sozinha, a alfabetizadora acabava chamando a coordenação e a direção para ajudá-la a resolver os conflitos. A professora conseguiu que a criança fizesse acompanhamento com psicopedagoga, o que ajudou um pouco. Porém, a situação fez com que a turma se tornasse mais agitada, sem a necessária tranquilidade para desenvolver as atividades. Dentro do possível, a professora conseguiu lidar bem com a situação. Parecia que todos estavam em alerta durante todo o tempo. Margarida procurou ser carinhosa, mas firme com a menina, dialogava bastante com a turma, conversando sobre os problemas que surgiam. Apesar dos constantes conflitos, talvez pela experiência da professora, a turma apresentou uma boa aprendizagem ao final do ano.

Na mesma sala também havia uma aluna com síndrome de progeria²¹, que apresentava um pouco de dificuldade na aprendizagem, mas acompanhou bem a turma e interagiu bem com os colegas.

A turma de 2015 tinha 27 (vinte e sete) alunos, sendo bem mais tranquila. Alguns alunos ainda estavam iniciando o processo de apropriação do SEA, mas a alfabetizadora conseguia atender as crianças em suas especificidades. Enquanto eles desenvolviam as atividades, ela passava de carteira em carteira, olhava os cadernos, fazia as correções e,

²¹ Progeria, também conhecida com síndrome de Hutchinson-Gilford, é uma desordem genética progressiva e extremamente rara. A doença se caracteriza pelo envelhecimento rápido da criança, começando nos primeiros dois anos de vida, ou até mesmo ao nascimento. A progeria se trata de uma doença genética e não hereditária, agressivamente progressiva e sem cura (<http://www.minhavidacombrasil.com.br/saude/temas/progeria>). Acesso em: 10/10/2015.

quando necessário, atendia individualmente. Essa turma era bastante heterogênea, vários alunos apresentavam dificuldades, mas, segundo a professora, eles estavam avançando bem no processo de construção do conhecimento.

2.2.3 Campo de atuação da Professora Rosa

A professora Rosa, da 3ª fase, em 2015, durante a pesquisa, lecionava em uma escola mais central, com 16 (dezesseis) salas de aula, que atendia 930 (novecentos e trinta) alunos e que apresentou um dos melhores índices nos anos iniciais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²² entre as escolas estaduais de Rondonópolis, em 2013. É uma escola estadual, porém conveniada, pois o prédio não pertence ao Estado. A gestora da escola era uma freira, indicada pela instituição religiosa, proprietária do prédio.

A escola estava bem organizada e, no período vespertino, atendia apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental e, no matutino, os anos finais, sendo dezesseis turmas de cada segmento, dentre elas, nove turmas do primeiro ciclo, três de cada fase. A rotatividade de alunos era muito pequena, principalmente pelo fato de a matrícula naquela escola ser muito concorrida, é difícil conseguir vaga. É comum que muitos alunos frequentem durante todo o Ensino Fundamental. De acordo com a professora Rosa, *“é uma das melhores escolas estaduais do município de Rondonópolis para se trabalhar”*.

O prédio da escola estava bem conservado, entretanto, a professora relatou que *“o prédio precisa de algumas melhorias, mas são poucas, uma delas é a troca do transformador para a instalação do ar condicionado nas salas de aula”*. A biblioteca estava bem organizada, como demonstrado na Figura 7, e com um bom acervo. No período matutino, como responsável pela biblioteca, contava com uma técnica contratada, e, no período vespertino, uma pedagoga, vigia da escola, que trabalhava voluntariamente no espaço, desde que entrou na instituição. Essa vigia preparava o ambiente para receber as crianças em um horário específico pré-determinado (uma vez por semana) para irem com a professora até a biblioteca. Era realizado o empréstimo de livros para as crianças e esse espaço também era utilizado para os alunos realizarem pesquisa e assistirem filme, apesar de ter uma sala de vídeo na escola. Como acontece anualmente, no mês de abril, na semana que se comemora o dia do livro (18/04), várias obras foram dispostas no pátio para que as crianças lessem junto com os

²² As notas do IDEB nos últimos anos foram: 2011 - 6,6; 2013 - 6,5.

colegas. Portanto, nessa escola era possível perceber uma organização para que fosse estimulada a leitura.

Figura 7 - Biblioteca da escola



Fonte: Bastos (2015)

A sala da professora Rosa era bem organizada, as paredes pintadas, as carteiras novas e limpas, mas não havia muitos recursos visuais expostos, apenas um cartaz com o alfabeto e outro com as sílabas complexas na parede, conforme observado na Figura 8. Normalmente, os alunos sentavam em fileiras, um atrás do outro, para realizarem atividades individuais. As crianças desenvolviam as atividades com concentração e apresentavam bastante autonomia para realizar as tarefas. Como já era o terceiro ano que a maioria das crianças estava com aquela professora, ela conversava no início da aula sobre o que iriam fazer e as atividades se desenvolviam com tranquilidade.

Dos 28 (vinte e oito) alunos dessa turma, apenas quatro vieram de outra sala e começaram a estudar em 2015 com o grupo. Desses, somente dois apresentaram um pouco mais de dificuldade, incluindo outra criança, que já era da turma.

Figura 8 - Sala de aula da Profa. Rosa (3ª fase/2015)



Fonte: Bastos (2015)

2.3 Circunscrevendo o tema da pesquisa

Essa pesquisa tem como tema as práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização, que participaram da formação do PNAIC, na área de Linguagem, quanto ao uso dos acervos de livros PNLD Obras Complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa.

Desse modo, para melhor compreender como se deu a composição dos acervos, a distribuição nas escolas e quais eram os objetivos do MEC, apresento, a seguir, um panorama do Programa PNLD Obras Complementares e do PNLD Alfabetização na Idade Certa, tendo em vista que o primeiro esteve presente no material de formação do PNAIC, e o segundo foi distribuído durante a formação, e está aliado ao Programa.

Em seguida, será apresentado um levantamento bibliográfico sobre o que foi produzido na literatura científica, no período de 2010 a 2014, em diferentes campos, sobre o uso de livros infantis nos anos iniciais do Ensino Fundamental e formação continuada de professores alfabetizadores.

Um dos princípios do PNAIC, que deve ser considerado durante a realização do trabalho pedagógico, no ciclo de alfabetização, é o desenvolvimento das capacidades de

leitura e produção de textos durante todo o processo de escolarização, visando garantir acesso aos variados gêneros discursivos, produzindo situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias (BRASIL, 2012a). Os livros são recursos que podem favorecer a aprendizagem da leitura, a fluência e a produção textual, a articulação entre o letramento e a alfabetização iniciais e a reflexão sobre o SEA, além de possibilitarem descobertas por meio de situações prazerosas de leitura (BRASIL, 2012b).

Para que as crianças tenham acesso a essa variedade de gêneros é importante que o professor, ao planejar sua ação didática, escolha os recursos adequados e que conheça os materiais de leitura disponibilizados pelo MEC e pelas secretarias de educação, que estão disponíveis no ambiente escolar. Há algum tempo que livros têm sido distribuídos às escolas, e, com o passar dos anos, essa distribuição tem sido intensificada, inclusive para o ciclo de alfabetização, depois do PNAIC, como será exposto mais adiante.

A política pública de distribuição de livros didáticos é antiga, pois o PNLD tem suas origens em 1929, quando o Estado criou um órgão específico para legislar sobre as políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção (BRASIL, 2015, p. 01). Durante os 80 anos de existência, o Programa teve vários nomes e formas de execução e tem sido aperfeiçoado, pois “o livro didático é uma ferramenta importante no processo de aprendizagem das escolas e, por isso, o governo federal mantém há muitas décadas, uma relação direta com a produção de livros didáticos no país” (SILVA, 2010, p. 61).

Em 1985, com o Decreto Presidencial nº 91.542, instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas. O decreto apontava algumas mudanças como: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 2015).

Para Silva (2010, p. 62) o PNLD tornou-se “uma iniciativa do Ministério da Educação, cujos objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro”.

Atualmente, o Programa tem por objetivo “prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários” (BRASIL, 2015, p. 02). O PNLD é executado em ciclos trienais alternados,

atendendo, a cada ano, alunos de determinada etapa de ensino, além de repor e complementar os livros reutilizáveis para outras etapas.

Com a Lei nº 11.274/2006 ampliou-se o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com o ingresso da criança de seis anos. Diante disso, o MEC fez modificações no PNLD 2010, adequando-o às características dessa etapa de desenvolvimento das crianças, tanto as de seis como as de sete anos. Naquele ano, além dos livros didáticos foram introduzidos ao Programa os acervos de Obras Complementares (BRASIL, 2013). Em 2010, os acervos foram distribuídos para os primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, direcionados à alfabetização. Isso porque o MEC considerava, no âmbito do PNLD, dois ciclos de estudos nos anos iniciais: “o de letramento e alfabetização iniciais, nos dois primeiros anos; e, nos três últimos anos, o de consolidação desse processo, articulada a uma introdução paulatina aos conhecimentos organizados em disciplinas” (BRASIL, 2009, p. 08).

Em 2013, o Programa foi ampliado e o MEC distribuiu novamente acervos de Obras Complementares às salas do ciclo de alfabetização, sendo considerados os três primeiros anos e não apenas dois, como na edição anterior.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, e que determina que os três primeiros anos formem um bloco único, foi publicada após a distribuição dos livros. Essa Resolução, nos § 1º do Art. 30, estabelece que:

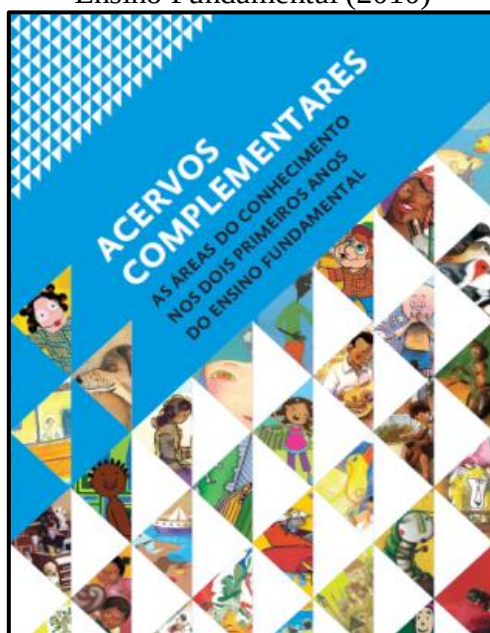
§1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Após esta Resolução, o Programa PNLD já considerou os três primeiros anos como um bloco único, constituindo-se o ciclo de alfabetização. Portanto, as OC, a partir de 2013, foram distribuídas para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

Cada acervo do PNLD Obras Complementares foi acompanhado de uma publicação para os professores, elaborada pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). No PNLD 2010 esta publicação foi intitulada: Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e no PNLD 2013: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Essas publicações têm o objetivo de apoiar os professores na utilização dos

acervos, oferecendo informações sobre cada obra e sugestões de uso, por área, e assim, oferecer um suporte ao trabalho pedagógico do professor, um dos objetivos da distribuição desses materiais.

Figura 9 - Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (2010)



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>
Data de acesso: 27/05/2015

Figura 10 - Acervos complementares: Alfabetização e Letramento nas diferentes áreas do conhecimento (2013)



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>
Data de acesso: 11/10/2014

Os acervos são formados por obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, e se destinam a ampliar o universo de referências culturais dos alunos em processo de alfabetização e das práticas de letramento na escola, nas diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2009). Como afirma Corsino (2006), no trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante que se garanta o estudo articulado das várias áreas do conhecimento.

As OC foram classificadas em três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos. O CEEL foi o responsável pela avaliação, seleção e composição dos acervos complementares.

Figura 11- Caixas e livros dos acervos das OC (2013)



Fonte: Bastos (2015)

Os acervos são compostos por obras diversificadas quanto ao gênero: Livros literários narrativos; Histórias em quadrinhos; Biografias; Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares; Livros de divulgação do saber científico; obras didáticas (verbetes, textos didáticos); Livros instrucionais; Livros de imagens (sem legenda); Livros de palavras; Livros de imagens com legenda; Livros com textos rimados de apresentação das letras do alfabeto; Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogo de palavras, poemas; e outros (obras mistas, com vários gêneros; materiais de atividades didáticas encadernadas). Os livros também são diversificados quanto ao nível de complexidade, para atender a todas as crianças, em diferentes estágios da alfabetização. Dessa maneira, possibilitam a interação das crianças com os livros.

As obras foram escritas diretamente para os jovens leitores, assegurando um acesso lúdico e interdisciplinar ao objeto de ensino-aprendizagem, mas devem ser mediadas, muitas vezes, pelo professor. “Os livros que constam dos acervos de materiais complementares são de interesse curricular, na medida em que abordam conteúdos apropriados ao nível de ensino-aprendizagem em jogo” (BRASIL, 2009, p. 09).

Para constituir os acervos, foi inscrito, pelas editoras, um grande número de livros, que foram selecionados segundo critérios estabelecidos em editais do MEC/FNDE. No Quadro 4 é possível observar como foram compostos os acervos do PNLD.

Quadro 4 - Composição dos acervos do PNLD Obras Complementares

Programa	Obras inscritas	Portaria de divulgação das obras aprovadas	Total de obras selecionadas	Quantidade de acervos	Quantidade de livros por acervo
Obras Complementares 2010	936	312 de 01/04/2009	150	5	30
Obras Complementares 2013	1.344	21 de 05/07/2012	180	6	30

Fonte: Organizado pela autora com dados do FNDE/MEC (2015b).

É possível observar que aumentou em mais de 40% a quantidade de livros inscritos na segunda edição, em relação à primeira. Em 2010, foram selecionadas 16% das obras para comporem os acervos e, enquanto em 2013, 13,4%.

Inicialmente, os acervos foram distribuídos para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental e, em 2013, para os três primeiros anos, com um aumento de 20% do número de livros selecionados, enquanto a quantidade de acervos passou de cinco para seis. Cada acervo foi formado por trinta livros diferentes, de diversos gêneros.

Os livros selecionados constituem-se como um instrumento eficaz de apoio: ao processo de alfabetização e de formação do leitor; ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares; e acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada (BRASIL, 2009; BRASIL, 2012).

A Portaria nº 21, de 5 de julho de 2012, que divulgou a lista das obras aprovadas no PNLD Obras Complementares 2013, apresentou seis acervos, sendo dois para cada categoria, isto é, dois para cada ano de escolaridade. A Portaria nº 312 de 01/04/2009, que divulgou o resultado da avaliação pedagógica referente às Obras Complementares inscritas no processo de avaliação e seleção no âmbito do PNLD 2010, não selecionou por categoria.

No Quadro 5 é possível observar a quantidade selecionada de livros de cada área de conhecimento.

Quadro 5 - Percentagem de livros selecionados por área de conhecimento

Ano do Programa	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências Humanas	Linguagens e códigos
Obras Complementares 2010	40%	21%	39%
Obras Complementares 2013	32%	33%	35%

Fonte: Organizado pela autora de acordo com os dados das Portarias nº 312 de 01/04/2009 e nº 21 de 05/07/2012.

Os acervos do PNLD 2010 apresentaram uma percentagem menor de obras na área de Ciências Humanas. Já em 2013, a quantidade de obras de cada área foi mais equilibrada.

No quadro 6, está demonstrado a quantidade de livros adquiridos em cada ano do Programa e o valor do investimento.

Quadro 6 - Dados estatísticos do PNLD Obras Complementares

Ano do Programa	Quantidade de livros	Investimento	Crítérios de atendimento
Obras Complementares 2010	6.608.597	28.731.873,40	Turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental
Obras Complementares 2013	17.347.560	71.355.140,46	Turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental

Fonte: BRANDÃO; BASTOS; SILVA (2015, p. 3442).

O aumento de investimento na aquisição e distribuição de Obras Complementares aos alunos do ciclo de alfabetização de uma edição para a outra foi significativo. O investimento financeiro aumentou 262,5% e a quantidade de obras cresceu 248,3%, isto é, mais que duplicou.

Em 2013, o Programa Nacional do Livro Didático também distribuiu, para os três primeiros anos, acervos literários intitulados “PNLD Alfabetização na Idade Certa”²³, todavia, não houve um edital público com as orientações do processo de inscrição e avaliação das obras deste acervo, como ocorreu no PNLD Obras Complementares. Segundo Vargas (2015), que fez um cruzamento de dados entre o acervo AIC 2013 e o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 2012, foram encontrados os mesmos títulos nos dois Programas.

Já, na segunda edição do PNLD Alfabetização na Idade Certa as obras foram selecionadas por meio de edital público 002/2013: “Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional do Livro Didático - Alfabetização na Idade Certa 2014”. Nesta edição, um dos critérios estabelecidos para a pré-inscrição das obras era de que não poderiam ter sido adquiridas para o PNBE a partir de 2008, e para o PNLD Obras Complementares 2010 e 2013.

As obras literárias que compõem os acervos foram selecionadas por meio de processo de Avaliação Pedagógica desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica com a colaboração da equipe de especialistas do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais. Esses acervos são acompanhados de um guia para cada ano do ciclo de alfabetização intitulado: “PNLD/PNAIC: Literatura na hora certa”, elaborado pela mesma equipe (BRASIL, 2015c).

De acordo com o edital, os critérios de seleção das obras para compor os acervos foram de duas naturezas:

- a) obras com níveis de complexidade léxica e sintática adequados a crianças em fase inicial de alfabetização e letramento, atendendo a alunos do 1º ano em fase inicial de aprendizagem do sistema alfabético de escrita e de letramento, e a alunos dos 2º e 3º anos, em fase de aquisição de autonomia de leitura e escrita;
- b) obras que se destinam à leitura oral do professor, propiciando contato com textos literários mais longos e de maior complexidade, com os objetivos de

²³ O Programa PNLD Alfabetização na Idade Certa distribuiu acervos a partir de 2013, porém o site do FNDE apresenta poucas informações sobre estes acervos. No site foi possível visualizar a lista dos livros de 2013, a lista dos livros aprovados em 2014 pela Portaria Nº 63 de 11/11/2014 publicada em 12/12/2014 e distribuídos em 2015 e o edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014.

introduzir as crianças na cultura literária da infância, e de desenvolver o interesse e gosto pela leitura de fruição. (BRASIL, 2013, p. 17)

As obras deveriam ser pré-inscritas em uma das três categorias estabelecidas, como 1, 2 e 3 que correspondem, respectivamente, ao 1º, 2º e 3º ano de escolaridade em que são direcionadas. Entretanto, nas cartas informativas que acompanhavam os acervos entregues às escolas, não apareceu, claramente, esta informação, como se pode observar nos anexos 4 e 5.

No quadro 7, são apresentados os gêneros literários inscritos em cada categoria estabelecida.

Quadro 7 – Gêneros literários inscritos no PNLD Alfabetização na Idade Certa/2014

Gêneros literários		Categoria 1 (1º ano)	Categoria 2 (2º ano)	Categoria 3 (3º ano)
Texto em verso	Quadra	X	X	X
	Parlenda	X	X	X
	Cantiga	X	X	X
	Trava-Língua	X	X	X
	Poema	X	X	X
	Adivinha	X	X	X
Textos em prosa	Clássicos da literatura infantil	X	X	X
	Pequenas narrativas	X	X	X
	Textos de tradição popular	X	X	X
	Fábulas	X	X	-
	Lendas e mitos	X	X	-
Livros ilustrados e/ou livros de imagens		X	X	X
Histórias em quadrinhos		-	X	X

Fonte: Organizado pela autora de acordo com os dados do Edital 002/2013 (BRASIL, 2013).

Acreditando ser importante pesquisar sobre a utilização, pelos professores alfabetizadores, dos acervos das Obras Complementares, explorados nos encontros de formação do PNAIC, e identificar as tendências dos trabalhos acadêmicos nos últimos anos, bem como as “lacunas” que poderiam ser preenchidas com novas produções, realizei um levantamento bibliográfico²⁴ quanto ao que foi produzido na literatura científica no período de 2010 a 2014, em diferentes campos para a busca dos dados (BASTOS, 2015).

Toda a pesquisa foi realizada mediante o acesso à base de dados eletrônicos: as teses e dissertações, divulgadas pelo Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD)²⁵; os

²⁴ Trabalho completo publicado em anais do II CONBAIf/2015.

²⁵ <http://bdttd.ibict.br/>

congressos: COLE²⁶ (Congresso de Leitura) e no GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita da ANPED²⁷ (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); e os periódicos: Educação & Realidade, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Educar em Revista, registrados no Scielo²⁸.

Na primeira varredura com os descritores: Literatura Infantil; PNLD; Obras Complementares; Acervo; PNBE; PNAIC; e Formação do Professor Alfabetizador, foi encontrado um grande número de trabalhos: 581 (quinhentos e oitenta e um), porém, muitos deles eram análises de obras específicas, uma quantidade reduzida se relacionava às temáticas em questão: 79 (setenta e nove), sendo 25 (vinte e cinco) dissertações, seis teses e 48 (quarenta e oito) artigos. No Quadro 8, estão indicados os resultados obtidos nas buscas sobre cada descritor/ano. São quantitativos gerais para teses, dissertações e artigos, sem exclusão dos trabalhos repetidos uma vez que um mesmo trabalho pode aparecer para vários descritores.

Quadro 8 - Resultado das buscas com respectivos descritores para teses, dissertações e artigos

Ano/Tipo Descritor	2010			2011			2012			2013			2014			TOTAL
	T	D	A	T	D	A	T	D	A	T	D	A	T	D	A	
Literatura Infantil	16	43	-	18	53	1	13	52	22	24	42	2	12	38	60	396
PNLD	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-	-	06	9
Obras Complementares	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	03	4
Acervo	-	1	-	-	-	2	-	-	20	1	1	1	-	-	51	77
PNBE	-	-	-	-	7	1	-	6	4	-	-	-	-	-	18	36
PNAIC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	19	20
Formação do professor alfabetizador	1	7	-	3	8	-	-	6	-	1	-	2	-	6	5	39
TOTAL	17	51	-	21	68	4	13	65	49	26	43	5	12	45	162	581

Fonte: Dados organizados pela autora, com base no Banco de Dissertações e Teses do BDTD e nos anais da ANPED e COLE (T = TESES D = DISSERTAÇÕES A = ARTIGOS).

A organização do Quadro 8 demonstra que o descritor com maior quantidade encontrada é Literatura Infantil, ao contrário de Obras Complementares, com apenas quatro resultados. Ao definir esse descritor, o objetivo era verificar se havia pesquisa sobre os acervos distribuídos pelo MEC para as salas de alfabetização por meio do Programa PNLD, intitulado “Obras Complementares”, com gêneros textuais diversificados. Como se vê, obtive poucos resultados, pelo fato de os acervos terem sido distribuídos, inicialmente, em 2010,

²⁶ <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>

²⁷ <http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>

²⁸ <http://www.scielo.br/>

apenas para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Já em 2013, foram distribuídos para os três primeiros anos. Portanto, a distribuição desses livros é recente, seis anos somente, e, com a formação do PNAIC, que incentivou e divulgou o uso das obras, os alfabetizadores passaram a ter um contato maior com esses acervos.

No Quadro 9 estão os resultados das buscas com os descritores no COLE e na ANPEd (GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita).

Quadro 9 - Resultado das buscas com respectivos descritores em anais do COLE e ANPEd

Evento/Ano DESCRIPTOR	COLE			ANPEd				
	2012	2014	Total de trabalhos do COLE	2010	2011	2012	2013	Total de trabalhos da ANPEd
Literatura Infantil	21	59	80	-	1	1	1	3
PNLD	2	6	8	-	-	-	-	-
Obras Complementares	1	3	4	-	-	-	-	-
Acervo	3	54	57	-	2	2	1	5
PNBE	4	17	21	-	1	-	-	1
PNAIC	-	19	19	-	-	-	-	-
Formação do professor alfabetizador	-	5	5	-	-	-	1	1
SUBTOTAL			194					10

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na análise dos anais do COLE e ANPEd.

De acordo com o Quadro 9, nos dois eventos, somados, foram encontrados 204 (duzentos e quatro) trabalhos. No COLE, evento voltado para a leitura, foi encontrado um número muito maior de trabalhos (194) em relação à ANPEd (10).

No último COLE, em relação ao anterior, houve um aumento cinco vezes maior na quantidade de trabalhos com os descritores pesquisados. É possível perceber um crescente interesse em relação à Literatura Infantil, e isso se deve, provavelmente, ao quantitativo de acervos que o MEC vem distribuindo nas escolas para as salas de alfabetização. Desde 2013, com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, os livros do acervo PNLD Obras Complementares foram enfatizados pelo Programa, e, nesse mesmo ano também foram distribuídos acervos de literatura: PNLD Alfabetização na Idade Certa. Dessa forma, por ter mais acervos de leitura nas escolas, conseqüentemente, nota-se que tem ocorrido um olhar mais atento por parte dos pesquisadores sobre o que tem sido feito com esse material.

O descritor PNAIC aparece com um número significativo de trabalhos no último COLE. Por se tratar de uma política pública recente, muitos pesquisadores têm buscado estudar e analisar o processo, as expectativas e os primeiros resultados desse Programa de formação.

No levantamento em anais do COLE e ANPEd, foi possível identificar o aumento expressivo na produção de artigos sobre as temáticas no último ano, o que não aconteceu com as dissertações e teses. Consequentemente, nos próximos anos, poderá ocorrer um maior investimento em periódicos, teses e dissertações, principalmente sobre o PNAIC, que abrange todo o país, sendo, portanto, imprescindível pesquisar sobre seus resultados.

3 LEITURA, PRÁTICAS ALFABETIZADORAS E IDENTIDADE DOCENTE NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. (BAKHTIN, 2011, p. 348)



“Chapeuzinho vermelho”²⁹ (Sarah, 7 anos, 2015).

Como já apontei, a pesquisa em Ciências Humanas é dialógica, alteritária e polifônica, pois como afirma Jobim e Souza (2012, p. 110, grifos da autora) “o pesquisador do campo das ciências humanas está [...] transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, *das produções de sentido entre o eu e o outro*”. E, nesse processo,

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

Estamos dialogando com outras vozes o tempo todo, já que “o falante não é um Adão Bíblico” (BAKHTIN, 2011, p. 300), ou seja, as vozes alheias estão sempre presentes em nossos enunciados, o próprio objeto do seu discurso é um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos ou pontos de vista, visões de mundo, teorias. Sendo assim, o discurso é *polifônico*, pois está impregnado de outras vozes, de outros enunciados que encontram eco

²⁹ Ilustração do reconto da história de “Chapeuzinho Vermelho”. Atividade proposta pela professora da 2ª fase aos seus alunos no período de pesquisa de campo.

nos nossos enunciados e se modificam continuamente, ao interagirmos com os outros, com o meio social em que estamos inseridos e nos textos que lemos, e esse processo Bakhtin denomina de *alteridade*. As “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011, p. 295).

Diante disso, em uma perspectiva dialógica, me aproprio de elementos da teoria bakhtiniana, em especial o dialogismo, a polifonia e a alteridade, por entender que ajudam a iluminar a empiria. Dessa maneira, eles são conceitos fundantes e orientadores do meu trabalho conceitual e analítico.

Os dados obtidos por meio das observações e entrevistas realizadas com três professoras alfabetizadoras cursistas do PNAIC, na área de Linguagem, foram organizados em três blocos temáticos permitindo-me analisar o diálogo entre suas práticas pedagógicas e a formação, com foco na utilização dos acervos PNLD Obras Complementares e/ou PNLD Alfabetização na Idade Certa.

No primeiro bloco, ***A leitura como processo dialógico***, apresento a análise dos usos que as três alfabetizadoras fizeram das Obras Complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa no processo de alfabetizar letrando, com destaque à leitura deleite. No segundo bloco, ***A circulação dos diversos textos nas práticas alfabetizadoras***, foi analisado o uso de uma profusão de textos, que, em sua constituição, são polifônicos, nas práticas das professoras, para além das OC e/ou AIC, assim como a diversidade no uso dos mesmos, utilizando-os não só como leitura deleite, mas também como mote para desencadeamento de outras atividades como sequência didática e produção de texto. E, no terceiro bloco, ***A alteridade presente na constituição da identidade docente das alfabetizadoras***, foi evidenciado por intermédio de suas falas e práticas, como a formação continuada do PNAIC fez parte da constituição da identidade docente de cada uma delas.

3.1 A leitura como processo dialógico

Para o PNAIC, a leitura é definida como a “relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 10). A leitura vai além da decifração de códigos gráficos, pois a interação entre texto e leitor está carregada de ideologia, visto que todo signo é ideológico e remete a algo fora de si mesmo, sendo um fragmento material da realidade (BAKHTIN, 2006).

Segundo Silva (1999, p. 16), “ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos”. Para compreender esses signos, é necessário que o leitor articule com os conhecimentos prévios que tem para poder interagir com o texto, e dar sentido a ele. Assim, “o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto” (SILVA, 1999, p. 16).

Portanto, se o leitor não tiver um referencial de experiências para compreender o enunciado, será realmente um simples ato mecânico, sem compreensão-interpretação. Logo, a compreensão da palavra depende do contexto em que a leitura acontece. Assim, ela está relacionada à “[...] percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2011, p. 20).

Severino (1982), no prefácio à primeira edição do livro “A importância do ato de ler”, sintetiza muito bem o conceito de leitura de Paulo Freire:

[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu texto, não numa manipulação mecânica das palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (SEVERINO, 1982 apud FREIRE, 2011, p. 14)

O leitor busca significados ao ler, procurando compreender o mundo em que vive, pois as realizações humanas são registradas por meio da escrita e, assim, por meio da leitura o homem interage com a realidade sociocultural.

Nessa perspectiva, Silva (1984, p. 45) salienta que “ler é, em última instância, não só uma ponte para a consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”.

Dessa maneira, no processo de leitura “a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la” (BAKHTIN, 2011, p. 379). E o leitor, enquanto participante da relação dialógica da leitura, procura compreender a palavra do outro, em uma atitude responsiva.

A palavra do outro nos chega por meio de enunciados, uma vez que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (Ibidem, p. 274), pois o discurso se molda em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito falante, que se direciona a outro, na interação verbal, e fora dessa não pode existir, portanto, todo enunciado é dialógico.

Bakhtin nos traz grandes contribuições sobre a língua viva, enquanto enunciado concreto das pessoas que dialogam o tempo todo, consigo mesmas e com os outros que fazem

parte de seu contexto, pois temos necessidade de nos expressarmos, de dialogarmos. Cardoso (2008, p. 26) lembra que “Bakhtin contribuiu para uma nova ciência da linguagem chamando a atenção para o enunciado humano, entendido como produto da interação entre a língua e o contexto da enunciação. A característica mais importante do enunciado é, então, ressaltada: o dialogismo”.

Porém, durante muito tempo na educação ignorou-se essa característica da língua enquanto enunciação, considerando-a apenas como código, palavra neutra, dicionarizada. Acreditava-se que as crianças só poderiam ler e manusear livros de literatura infantil depois que terminassem a cartilha, depois que fossem capazes de “decodificar” a escrita, ou seja, “o domínio do sistema de escrita constituía *condição* e *pré-requisito* para que à criança se pudesse permitir a leitura de textos reais, isto é: primeiro, era preciso *aprender a ler*, só para depois *ler*” (SOARES, 2010, p. 14, grifos da autora). Deste modo, até os anos 1980, “o ensino da leitura e da escrita colocou uma ênfase na aprendizagem do sistema de escrita, fazendo isso por meio da interação com textos graduados “artificiais”, especialmente construídos para isso e veiculados nas cartilhas” (CARDOSO, 2008, p. 15). Dessa maneira, as crianças ao serem alfabetizadas, tinham acesso na escola apenas a “pseudotextos” contidos nas cartilhas, desprovidos de sentido; textos que não dialogavam com as práticas sociais reais.

Na década de 1980, com a propagação das teorias construtivistas e sócio-interacionistas de ensino-aprendizagem, “a ênfase passa a ser na conceitualização da língua escrita, no processo de compreensão da criança sobre o sistema, realizado na interação com diferentes gêneros e portadores de textos *reais*” (CARDOSO, 2008, p. 15, grifo da autora), isto é, as crianças passam a interagir com enunciados concretos, dialógicos. Nessa época, o conceito de letramento também entra em pauta, e, a partir de então, de acordo com Soares (2010, p. 15), prevalece “a concepção de que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do conceito de língua escrita, considerada não apenas um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, mas, sobretudo um objeto sociocultural”. Smolka (2012, p. 13) também remete ao letramento como processo discursivo da alfabetização, em que os sujeitos têm condições concretas de imersão “no mundo da escrita, das práticas de leitura e escrita em uso e em transformação, incluindo as práticas midiáticas e a informatização”.

A diferenciação entre ser alfabetizado e ser letrado, assegura Soares (1998, p. 36):

[...] uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado [...] a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer

usos da leitura e da escrita, a envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não letrada, não vive na condição ou estado de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Assim, nessa concepção de alfabetizar letrando, o processo de alfabetização “desenvolve-se no contexto de uma vivência intensa e diversificada, pela criança, dos usos e práticas sociais da língua escrita, o que significa interagir com materiais *reais* de leitura e escrita: textos de diferentes gêneros e diferentes suportes, textos *para ler*” (SOARES, 2010, p. 15, grifos da autora). Mesmo porque as crianças, antes de iniciar o processo de escolarização, já têm contato com o mundo da escrita, ou seja, convivem com práticas de letramento (Ibidem), mas de maneira casual, informal.

Entretanto, como enfatizam Souza e Leal (2012, p. 8), no caderno de formação do Pacto, “cabe à escola a sistematização dos conhecimentos relativos à produção e à compreensão de textos orais e escritos”. Por conta disso, é importante os professores proporcionarem aos alunos o contato com textos diversos, mas é fundamental propor atividades que promovam a sistematização dos conhecimentos.

Apesar da grande contribuição da psicogênese da escrita e do conceito de letramento atrelado à alfabetização, segundo Soares (2003), houve alguns equívocos na prática pedagógica dessas abordagens: privilégio da faceta psicológica da alfabetização, obscurecendo a faceta linguística – fonética e fonológica; incompatibilidade do paradigma conceitual psicogenético à proposta de métodos de alfabetização; e de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais a criança se alfabetiza. Assim, a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, acabou sendo obscurecida pelo letramento, e, como consequência, perdeu sua especificidade. Deste modo, muitos profissionais acreditavam, erroneamente, que não havia necessidade de uma aprendizagem sistemática, que a criança, por meio da interação com o material escrito, seria capaz de descobrir, por si mesma, as relações fonema-grafema. Diante dessa realidade, nas palavras de Soares (2003, p. 5), houve a “desinvenção da alfabetização”.

Para retomar essa discussão e proporcionar uma reflexão dos alfabetizadores em relação às práticas de alfabetização na perspectiva do letramento, já que o foco do PNAIC é o alfabetizar letrando, o tema foi abordado logo no primeiro caderno de formação (unidade 1), que discute sobre o currículo na alfabetização. Os textos mostram as mudanças nas concepções de alfabetização no Brasil nos últimos anos, e a importância de se alfabetizar

letrando com atividades em que as crianças vivenciem a leitura e a produção de textos, ao mesmo tempo em que se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética com atividades sistemáticas de alfabetização, consolidando as correspondências grafofônicas (BRASIL, 2012e; BRASIL, 2012f).

Deste modo, o Pacto vai ao encontro do que propõe Soares (2003): a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento, com a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; e o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, e cada uma delas demanda uma metodologia diferente. Portanto, é importante desenvolver atividades que contemplem essas duas dimensões e, quando possível, as articulem.

No primeiro caderno de formação também são apresentados o quadro de direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa e os quadros com conhecimentos e capacidades, organizados por eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade, análise linguística. Esse termo “direito de aprendizagem” é muito debatido entre os especialistas, inclusive durante a elaboração das novas diretrizes curriculares nacionais, pois, com essa terminologia espera-se que a sociedade e a escola garantam esse aprendizado.

Segundo Boehler (2014, p. 6), Telma Ferraz Leal, professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que participou da elaboração do material do Pacto, afirma que os direitos apresentados nos cadernos de formação não aparecem como um documento oficial orientador, e sim como objeto de discussão entre os participantes do PNAIC, para analisar e refletir se os direitos têm sido viabilizados e pensar estratégias para dar conta dessas aprendizagens.

Em relação a essa celeuma, Rosa e Leal (2015, p.28) afirmam:

[...] o que se evidencia nesse debate e que aparece como um diferencial é o reconhecimento de que a aprendizagem escolar é um direito e não somente o resultado do esforço ou do mérito pessoal do estudante. Mais especificamente no que se refere ao Ciclo de Alfabetização, professores e redes de ensino passam a dispor de uma orientação quanto ao que precisa ser assegurado nas práticas escolares de ensino nos eixos da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), na leitura e produção de textos, na análise linguística e na oralidade.

Nesse sentido, ao mudar a terminologia para “direito de aprendizagem”, também se muda o foco, já que a responsabilização do sucesso ou fracasso escolar deixa de ser simplesmente da criança para alcançar as capacidades, e é estendida para a sociedade, ou seja, espalha essa obrigação para os pais, escola, Estado, isto é, cada segmento envolvido deve fazer a sua parte para garantir a educação, porque ela é um direito da criança e do adolescente.

Dessa maneira, ao serem apresentados os direitos de aprendizagem no PNAIC, eles serviram como orientação para o trabalho do professor alfabetizador, quanto ao mínimo que precisa ser garantido nas práticas pedagógicas de ensino nos eixos da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, para que as crianças sejam alfabetizadas até o terceiro ano. Porém, é fundamental que os alfabetizadores discutam e reflitam sobre esses direitos.

Apesar do material de formação do Pacto parecer ter um tom prescritivo, a metodologia de formação do Programa é baseada na valorização dos saberes docentes e na prática da reflexividade, como afirmado anteriormente. Dessa maneira, os formadores e os orientadores de estudo foram preparados para atuar no sentido de proporcionar aos professores momentos de discussão e reflexão com o grupo sobre o conteúdo apresentado. Assim, ao ter contato com as metodologias apresentadas, estes puderam mobilizar os saberes que já possuíam e adaptar às suas realidades, com seus alunos. Mesmo porque, os professores só abraçam as propostas do curso quando percebem que vão ajudar a melhorar a sua prática e a aprendizagem dos alunos, mas fazem adaptações, pois cada um interpreta de uma maneira diferente de acordo com suas experiências e os contextos de sua prática.

De acordo com o material de formação do PNAIC (BRASIL, 2012g), o trabalho com os diferentes eixos da Língua Portuguesa, na perspectiva do alfabetizar letrando, tem por finalidade que a prática pedagógica trabalhe igualmente a apropriação do SEA e a capacidade de produção e compreensão de textos orais e escritos. Para isso, o Programa se baseia no trabalho com gêneros textuais em vez de tipos textuais, de acordo com a proposta de Dolz e Schneuwly (2004), em que um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos diferentes, e, com o passar dos anos, essa abordagem se torna mais complexa, mais aprofundada, ou seja, uma aprendizagem em espiral.

Dubeux e Silva, pautados em Marcuschi (2005); Mendonça (2005); Santos, Mendonça e Cavalcante (2006) trazem a definição de tipo textual e gênero textual no caderno de formação do Pacto, na unidade 5, ano 2:

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. São categorias teóricas determinadas pela organização dos elementos lexicais, sintáticos e relações lógicas presentes nos conteúdos a serem falados ou escritos, distinguindo-se capacidades de linguagem requeridas para a produção de diferentes gêneros textuais. (DUBEUX; SILVA, 2012, p. 7, grifo meu)

Os **gêneros textuais**, segundo Schneuwly e Dolz (2004), são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares. (DUBEUX; SILVA, 2012, p. 7, grifo meu)

Desse modo, os tipos textuais são textos que apresentam uma estrutura teórica fixa, “são classes, categorias de uma gramática de texto (Linguística Textual) – portanto, “uma construção teórica” – que busca classificar os textos com base em suas características linguísticas e gramaticais” (ROJO, 2014, p. 128-129), que normalmente não se relacionam ao contexto social. E os gêneros textuais retratam as interações sociais, cada um com característica e estilo próprio, com um contexto próprio de produção e recepção.

De acordo com Bakhtin (2011), existe uma heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), pois cada enunciado particular é individual. Dessa maneira, a riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas, porque são infinitas as possibilidades de interação humana. Entretanto, para que a comunicação seja possível, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de enunciados que são denominados gêneros do discurso.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir de 1997/1998, passou a ser mais evidenciado, em sala de aula, “o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando mais as significações geradas do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”³⁰ (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11). Assim, o uso dos gêneros textuais orais e escritos como objeto de ensino passa a ser mais frequente e sendo mais significativos para se trabalhar o ensino de leitura e de produção de textos.

Dessa maneira, considerando a multiplicidade e a diversidade de gêneros textuais que circulam nas práticas sociais em contextos de que as crianças participam, eles devem fazer parte das atividades de alfabetização e letramento, inclusive os livros de literatura infantil, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentidos (SOARES, 2010).

³⁰ A proposta de transformar o texto em unidade de ensino foi apresentada inicialmente no livro “O texto na sala de aula: leitura e produção”, organizado por João Wanderley Geraldi, em 1984, Cascavel, Assoeste. Para os autores, o ensino da língua deveria ser reestruturado em três partes: prática de leitura de texto; prática de produção de texto; prática de análise linguística.

A leitura literária corresponde ao interesse da criança, possibilitando não só uma alternativa de lazer e prazer, mas também por seu valor formativo, pois, de acordo com Soares (Soares, 2010, p. 15-16), “a literatura torna o mundo e a vida compreensíveis, porque revela outros mundos e outras vidas [...] a leitura literária possibilita o acesso da criança ao rico acervo de contos de fadas, de fábulas, de poemas que fazem parte da cultura de nossas sociedades”.

Smolka (2012) também corrobora a importância da leitura literária na alfabetização, quando afirma que a literatura infantil, como uma forma essencialmente lúdica de linguagem escrita, constitui importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita. Desse modo, a criança tem contato com a escrita de maneira prazerosa, aprendendo de forma mais significativa.

Os textos literários são importantes, porque “revelam-nos os cronotopos de épocas passadas e, por conseguinte, a representação do mundo da sociedade em que eles surgiram. Figura-se o mundo por meio de cronotopos, que são, pois, uma ligação entre o mundo real e o mundo representado que estão em interação mútua” (FIORIN, 2006, p. 133-134).

As crianças, por meio da literatura infantil, se apropriam da história e da cultura, pois como expõe Bakhtin (2011, p. 364, grifos do autor),

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

Nesta direção, Arena (2010, p. 15) afirma que “a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro”. O autor ainda aponta que “a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso”, e, por meio da literatura, “redesenham e reinterpretam a realidade”. Portanto, a criança dialoga com o texto literário, e este a auxilia na compreensão e apropriação da cultura de sua época, em um diálogo contínuo com o passado e o presente. Para isso, é importante que o professor planeje momentos variados de leitura na alfabetização, articulando os eixos de ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística.

Em relação ao eixo de Leitura, Leal e Lima (2012a), no material do Pacto, afirmam que três dimensões são interligadas e precisam ser ressaltadas: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; e o domínio dos conhecimentos linguísticos. Dessa

maneira, várias atividades, por meio da interação das crianças com os diversos gêneros textuais, devem ser planejadas levando em conta essas dimensões.

A primeira dimensão sociodiscursiva se relaciona aos aspectos da interlocução, ou seja, a relação entre o locutor e o interlocutor, entre o autor e o leitor. Nesta dimensão o trabalho é voltado para os propósitos do texto, os destinatários prováveis e os espaços sociais em que circula (LEAL; LIMA, 2012a).

A segunda dimensão: desenvolvimento de estratégias de leitura, diz respeito às estratégias cognitivas, em que as crianças fazem inferências durante a leitura, realizam a intertextualidade, antecipam sentidos, compreendendo o texto lido ou ouvido, relacionando-o a conhecimentos anteriores que possuem (Ibidem).

A terceira dimensão, que é o domínio dos conhecimentos linguísticos, se relaciona aos conhecimentos linguísticos, representada, principalmente, pela apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, ou seja, para que a criança consiga realizar uma leitura autônoma é necessário que domine vários aspectos linguísticos, pois, caso contrário, ela vai ler as figuras de um livro, criar uma história por meio das ilustrações, mas necessitará, em outros momentos, que o professor ou um colega leia para ela, para que possa interagir com a história escrita, isto é, o querer dizer do autor. Para ler um texto escrito a criança precisa dominar “um código que o situa no real, transporta-o para o âmbito do texto, estabelecendo-se um diálogo entre a circunstância do leitor e a do livro” (ZILBERMAN apud SMOLKA, 2012, p. 91).

Ao trabalhar com variados gêneros textuais, como propõe o PNAIC, desenvolve-se, pela criança, uma vivência diversificada dos usos e práticas sociais da língua escrita, interagindo assim, com materiais reais de leitura e escrita em que a língua aprendida tem significado. Mesmo porque, a palavra “surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, a que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2011, p. 154). Dessa maneira, os alunos têm maior possibilidade de ler e produzir textos com sentido.

Nesta perspectiva, as OC, por conter gêneros literários, mas também livros direcionados especificamente para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, permitem a criança interagir com a língua relacionada ao seu contexto cultural, assim proporcionando o letramento e a alfabetização, concomitantemente.

3.1.1 O uso das Obras Complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa

Bakhtin, ao trazer o conceito de dialogismo entre interlocutores, considera que o sentido do texto e a significação das palavras constroem-se na produção e interpretação de textos, de acordo com a relação entre os sujeitos. Para o autor, a palavra sempre se dirige a um interlocutor, por isso, a enunciação é determinada pela situação social mais imediata, ou seja, um *auditório social* próprio. O locutor, ao elaborar sua enunciação, leva em conta esse auditório, que é seu interlocutor, construindo suas deduções interiores, suas motivações. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 2006, p. 107), que se apoia em mim em uma extremidade e, na outra, em meu interlocutor.

Os autores dos livros infantis, ao escrevê-los, pressupõem seus interlocutores, crianças e adultos, que possam interagir com esses textos por meio da leitura. Nessa perspectiva, a leitura é “[...] um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto que é construído por ambos nesse processo de interação. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social” (COSSON, 2014a, p. 40). O sentido do texto, portanto, constrói-se na relação entre texto, autor e leitor.

É importante, então, proporcionar e mediar o acesso das crianças aos diversos gêneros textuais por meio dos acervos Obras Complementares, Alfabetização na Idade Certa e de outros livros, os quais permitem o diálogo com os textos. Essa interação proporciona à criança o aumento do vocabulário, o letramento e a compreensão da escrita como meio de transmissão das histórias, além de auxiliar na formação de leitores.

Uma das funções da escola é o letramento literário, que significa proporcionar às crianças a apropriação da literatura enquanto linguagem. Entretanto, quando se deseja promovê-lo, não basta a simples leitura de um texto literário, há necessidade de ir além (COSSON, 2014a). Na prática pedagógica, ele pode ser efetivado de várias maneiras, por meio do contato direto do leitor com a obra; por um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos; a ampliação do repertório literário; e por atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se o papel da escola de formar o leitor literário (COSSON, 2014b).

Considerando que, para muitas crianças, o primeiro contato com livros é na escola, Soares (1998) alerta que os textos que nela circulam não podem ser apenas de caráter didático, as crianças devem ter contato com textos diversos, para que elas não apenas se alfabetizem, mas também se tornem letradas, fazendo uso efetivo e competente da escrita em situações reais de leitura e escrita. Assim sendo, na escola, o trabalho com os gêneros textuais

pode atender a diversos objetivos, desde a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética até a formação do leitor.

A presença dos acervos de leitura em sala de aula colabora para o desenvolvimento desse trabalho, pois, como afirmam Leal e Lima, as Obras Complementares atendem a variados objetivos no ciclo de alfabetização, uma vez que:

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

Conforme explicitado pelas autoras, as OC são compostas de uma diversidade de livros, alguns direcionados mais para a apropriação do SEA, outros para a aprendizagem de conhecimentos científicos de diversas áreas, mas também vários livros de literatura infantil que podem ser utilizados não somente para leitura deleite, mas também para sistematização do conhecimento. Entretanto, os acervos PNLD Alfabetização na Idade Certa não possuem essa diversidade, pois, de acordo com os documentos que os acompanham, são livros de literatura infantil (Anexos 4 e 5).

Com o material de leitura em sala é possível proporcionar momentos em que a criança lê por puro prazer (leitura deleite) e outros com objetivos didáticos (para aprendizagem da leitura, para fluência, produção de textos, trabalhar conteúdos interdisciplinares, entre outros).

Leitura deleite, de acordo com os documentos do PNAIC,

[...] é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes. (BRASIL, 2012d, p. 29)

Muitas vezes, quando uma pessoa realiza uma leitura deleite, ela se delicia, se entrega à leitura de tal forma que nem percebe o que acontece à sua volta, direcionando todos os seus sentidos àquele ato. Por isso, acredito que a definição do ato de ler, de Manguel (1997), complementa o conceito de leitura deleite:

O ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam; os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os

sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar do papel, cola tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua. (MANGUEL, 1997, p. 277)

Nos momentos de leitura deleite por mim presenciados, quando as professoras leram para as crianças e quando elas leram sozinhas, foi perceptível o envolvimento da maioria delas, momentos em que uns ficavam em silêncio, prestando atenção na história, outros reagiam por meio de expressões corporais e palavras. As professoras se utilizaram da leitura deleite, mas também de outras estratégias para a utilização dos acervos de leitura, como poderá ser visto ao longo deste trabalho.

Quando o professor lê para os seus alunos de maneira expressiva, pode envolver a maioria das crianças, sendo um momento lúdico e desse modo, pode motivá-las a lerem outros textos. E, ao proporcionar a interação dos alunos com os livros, em que o professor lê para eles ou de leitura autônoma, também está promovendo o letramento literário.

A leitura pode cumprir uma função ao mesmo tempo reflexiva e voltada ao prazer estético. Mesmo as leituras desenvolvidas como mote de outras atividades são leituras que possibilitam a interlocução do leitor, a imaginação e a inserção de muitas vozes por meio de variadas interpretações que elas proporcionam.

As três turmas tinham as caixas de livros com o acervo PNLD Obras Complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa (AIC)³¹ no armário e, no período em que estive nas salas de aula, todas as alfabetizadoras utilizaram esses acervos, porém, com diferentes objetivos e frequência. Na sala da primeira fase, o acervo que estava presente era o das OC; na terceira fase, o AIC; e, na segunda fase, tanto a turma de 2014 como a de 2015 haviam os dois acervos na sala. Nas salas de aula da professora Margarida, as obras estavam misturadas, o acervo não estava mais organizado da maneira como vinha do MEC. Desse modo, havia livros direcionados para os três anos naquela sala.

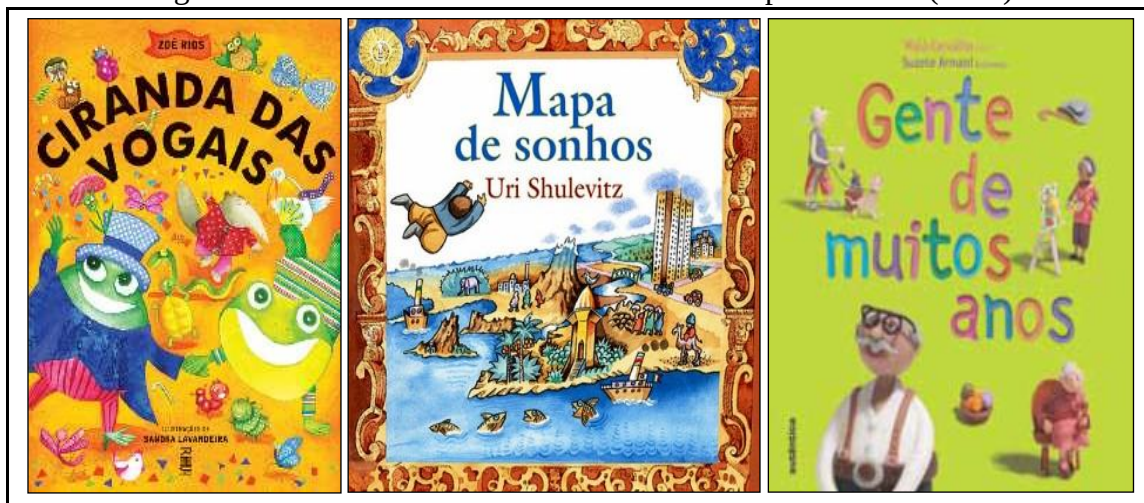
A professora Azaleia, da primeira fase, foi a que mais utilizou os livros das OC e AIC, em seis dias (40% das aulas observadas), principalmente como leitura deleite. A alfabetizadora tinha em sua rotina essa prática, pois leu para os seus alunos quase todos os dias no início da aula, o que pode contribuir para a formação de alunos leitores.

Os livros das Obras Complementares lidos pela professora foram: “Ciranda das vogais” – Zoé Rios; “Mapa de sonhos” – Uri Shulevitz, que pertence ao acervo 2/2º ano; e “Gente de muitos anos” – Malô Carvalho, do acervo 2/ 1º ano. Do acervo Alfabetização na

³¹ Lista de acervos em anexo.

Idade Certa ela leu: “Dez casas e um poste que Pedro fez” – Hermes Bernardi Jr (acervo I). A professora relatou que não viu as obras do acervo AIC na escola, o livro que trouxe para ler para as crianças era de uma escola municipal em que estava lecionando.

Figura 12 – Livros do acervo PNLD Obras Complementares (2013)



Fonte: BRASIL (2012b)

Antes de iniciar a leitura do livro “A ciranda das vogais”, a professora mostrou a capa e falou quem era a autora e a ilustradora. A leitura desse livro não interessou muito às crianças, talvez pelo fato de não ser um livro literário, que são os mais indicados para leitura deleite, devido à sonoridade de alguns textos e por estimular a imaginação, uma vez que, por meio da literatura é construída a imaginação que pode levar “ao prazer de ler” e, assim, “seduzir o pequeno leitor a se tornar na idade adulta um prisioneiro feliz da literatura” (ARENA, 2010, p. 29-30).

Entretanto, ao ler “Mapa de sonhos”, as crianças se interessaram mais pela leitura. A professora procurou motivá-las mesmo antes de começar a ler, criando um clima propício. Depois que todos sentaram à sua volta, cantou com os alunos: “*Batam palmas minha gente, batam palmas outra vez, batam palmas minha gente, era uma vez*”. Em seguida, mostrou a capa do livro, falou o título e, conforme foi lendo, fez algumas pausas e incentivou-os a fazerem inferências, perguntando sobre os episódios seguintes: “*O que será que o mapa vai descobrir?*” Algumas crianças responderam: “*comida*”, “*tesouro*”. A resposta sobre o tesouro se deve às histórias infantis sobre mapas que levam a descoberta de um tesouro. Já a resposta “*comida*”, demonstra a atenção da criança ao enredo da obra, pois o livro fala sobre fatos da Segunda Guerra Mundial, em que mostra um menino e sua família que, ao fugirem da guerra enfrentaram a miséria e a fome.

Na leitura desse livro a alfabetizadora utilizou uma estratégia de leitura chamada de “leitura protocolada” ou “pausa protocolada”, que é uma forma de envolver as crianças com o que está sendo lido, estimulando a realização de antecipações de sentidos e inferências durante a leitura da história, fazendo projeções a respeito do que pode vir a acontecer. Conforme a história vai se desenvolvendo, eles podem confrontar se as previsões feitas realmente se confirmaram. Essa estratégia foi abordada nos cadernos de formação do PNAIC em vários momentos, principalmente nas análises de relatos de professores. As estratégias são importantes para auxiliar na compreensão do texto, pois são formas de engajar as crianças na leitura, além de motivá-las a participarem da conversa e a desejar que outros textos sejam lidos.

Outra estratégia abordada no PNAIC foi a “leitura compartilhada ou partilhada”, em que todos leem um mesmo texto e o professor pode ler para os alunos, que o acompanham, conversando antes, durante e após a leitura. Segundo Souza e Leal (2012, p. 10), “as situações de leitura compartilhada ajudam as crianças a desenvolverem conhecimentos sobre a escrita e estratégias de leitura que serão mobilizadas nas situações de leitura autônoma”.

Ao utilizar essas estratégias, Azaleia estabeleceu um diálogo constante com os alunos, por meio de discussão, pistas e questões que puderam auxiliar a compreensão do enunciado.

Figura 13 – Leitura deleite (1ª fase/2015)



Fonte: Bastos (2015)

O personagem do livro “Mapa de sonhos” tinha um mapa da Ásia, por meio do qual ia fazendo viagens imaginárias por diferentes países. Dessa forma, paisagens de outros lugares alimentavam os sonhos do menino, levando-o a outras realidades. Ao terminar a leitura do livro Azaleia pegou o mapa do Brasil, que ficava na sala, abriu no chão e aproveitou para explicar sobre os estados, o mar. Algumas crianças falaram o nome de algumas cidades e

perguntaram onde ficavam. A professora mostrou o estado de Paraná, onde nasceu, e de Tocantins, depois que uma criança falou que nasceu lá. As crianças se envolveram bastante nesta atividade, como se pode observar na Figura 14.

Figura 14 – Atividade com mapa do Brasil (1ª Fase/2015)



Fonte: Bastos (2015)

Esse tipo de estratégia que a docente utilizou ao ler a história, incentivando as crianças a fazerem antecipações, faz com que as palavras adquiram novos sentidos, de acordo com o contexto na qual são lidas e ouvidas, já que a leitura, enquanto processo dialógico, adquire significação a cada contexto, pois “a obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 279). Assim sendo, ela determina as posições responsivas dos sujeitos que estão inseridos em um contexto cultural.

A criança não é estática, neutra diante do que escuta, pelo contrário, ela reage, tem uma atitude responsiva frente ao que ouve e, normalmente de uma maneira espontânea, ela produz significado, ela dá a sua entonação expressiva, o acabamento ao discurso (Ibidem, p. 271).

O professor, ao contar uma história ou ler um livro com entonação, pode incorporar à história uma emoção e concretude, desenvolvendo o imaginário da criança, no qual se pode ver o que se narra através da fantasia. Isso se torna perceptível ao visualizar as reações das crianças, tamanho é o envolvimento que a situação proporciona, pois as crianças se assustam, cantam, emitem sons, batem palmas, os olhos brilham, reagindo corporalmente à história que lhes está sendo contada, libertando as emoções. (BASTOS; CARDOSO, 2015, p. 6)

Nesta mesma perspectiva, Machado (2012, p. 18-19) afirma que “ouvir histórias baseadas na leitura de livros é mais que se envolver com uma narrativa, é também participar

de práticas de leitura que supõem uma relação com o outro e com o mundo”, pois, no tempo que durar a história, a criança e a pessoa que lê estarão envolvidas em uma situação de leitura.

Azaleia, ao ler para os seus alunos com entonação nos momentos de leitura deleite, deu sentido ao texto por meio dos gestos do ato de ler, procurando envolvê-los, adquirindo aspecto expressivo dentro de um enunciado concreto, que é sempre marcado pela individualidade e pelo contexto, portanto, sendo irrepetível.

Em outro dia, antes de iniciar a leitura do livro “Gente de muitos anos”, Azaleia falou para as crianças: *“Quero que vocês prestem bastante atenção, porque essa história é muito legal. A história que vou ler é ‘Gente de muitos anos’, quem escreveu foi Malô Carvalho e quem desenhou foi Suzete Armani. O que vocês entendem desse nome?”* Uma criança respondeu: *“É quando a gente cresce, casa e fica velhinho”*. A alfabetizadora deu os parabéns à criança, confirmando que sua resposta estava certa. E, conversando um pouco com eles, perguntou se quando crescessem iriam se casar e ficar velhos também, levando a uma reflexão sobre o texto que seria lido. Em seguida, leu o livro, e, ao terminar, conversou com as crianças sobre o conteúdo lido. Essas situações de partilha são favoráveis, pois os sentidos do texto são ampliados.

Outro livro dos acervos em foco, que a professora da primeira fase leu para os alunos, foi “Dez casas e um poste que Pedro fez”, de Hermes Bernardi Júnior. Essa obra, diferentemente das anteriores, não faz parte da caixa de livros que estava em sala de aula. A obra é do acervo Alfabetização na Idade Certa, que a professora trouxe de outra escola em que leciona.

Figura 15 – Livro do acervo Alfabetização na Idade Certa



Fonte: <http://www.saraiva.com.br/dez-casas-e-um-poste-que-pedro-fez-2878082.html>

Acesso em: 10/12/2015

Dessa vez as crianças ficaram sentadas em suas carteiras para ouvirem a leitura da história. A professora falou: *“Vou ler uma história para vocês, o nome da história é ‘Dez casas e um poste que Pedro fez’, o autor que escreveu o livro é Hermes Bernardi Júnior”*, depois falou o nome da editora e explicou o que era, também falou para quem o autor dedicou o livro. Novamente ela utilizou a “pausa protocolada”, momentos em que mostrava as ilustrações e realizava pausas durante a leitura, para fazer perguntas para que fizessem suas antecipações sobre a história: *“Que cor será que vem a casa de Pedro agora?”*. Ao terminar a história, ela dinamizou a reflexão sobre o texto perguntando: *“O que vocês entenderam do texto?”*, *“Quando fala que a casa não tinha penico, o que vocês lembram?”*. Nesse momento, as crianças fizeram relação com o poema que haviam estudado dias antes, de Vinícius de Moraes, e começaram a cantar: *“Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada...”*.

É importante a realização da leitura em voz alta pelo professor no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois “pode ser um importante instrumento para aproximar as crianças pequenas e os adultos em processo de alfabetização das lógicas do escrito, fazendo-os apreender a sua estrutura e algumas de suas características, como a estabilidade, antes mesmo de se alfabetizarem” (GALVÃO, 2014, p. 171).

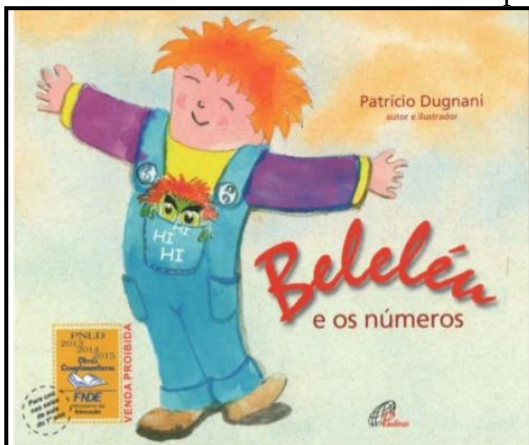
Quando a história é interessante, pode levar as crianças a desejarem a leitura de outros textos e, ao participarem das conversas sobre eles, podem aprender tanto sobre o conteúdo do texto, quanto podem desenvolver estratégias de leitura fundamentais para a inserção em práticas sociais em que a leitura é requerida (BRAINER et al., 2012).

Outra maneira de proporcionar a aproximação entre leitor e livros são os projetos de leitura, que, de acordo com Carneiro (2014), podem ser considerados importantes estratégias para desenvolver o senso estético e o gosto pela leitura.

A escola da professora Azaleia vinha desenvolvendo, em todos os anos, um projeto com literatura que envolvia todas as turmas. Um livro era escolhido para ser trabalhado em sala de aula e, depois, parte da narrativa era apresentada em uma mostra literária, por meio de dramatizações, com objetivo de despertar a curiosidade das pessoas em conhecer toda a obra, com a leitura do livro. Os professores, juntamente com os alunos, recontavam as histórias, adaptando-as de acordo com o contexto e interpretações. Segundo Lajolo (2009, p. 108), “o contexto de um texto é um emaranhado de fios que se tecem e se soltam, amarrando-se e desamarrando-se uns aos outros”, o que permite uma pluralidade de leituras, em que o leitor encontra caminhos próprios para contextualizar as leituras que faz. Deste modo, dentro dessas pluralidades de leitura possíveis de um texto, a turma da primeira fase apresentou o livro

“Beleléu e os números” – Patrício Dugnani, do acervo PNLD Obras Complementares (acervo 1/ 1º ano). Em dois dias, na segunda etapa da observação, em junho de 2015, eles ensaiaram a teatralização desse livro.

Figura 16 – Livro do acervo PNLD Obras Complementares



Fonte: Brasil (2012b)

Figura 17 – Apresentação do Livro “Beleléu e os números” (1ª fase/2015)



Fonte: Bastos (2015)

Durante dois dias de observações realizadas na sala da primeira fase, todos os alunos leram livros do acervo OC no final da aula. Na primeira vez, a alfabetizadora entregou um livro para cada aluno, em sua carteira. Esse era o primeiro dia que as crianças tinham contato com o acervo, em 10 de março, praticamente um mês depois do início das aulas, pois a professora havia recebido a caixa de livros na semana anterior (a maioria dos livros é do acervo 2/ 2º ano – em anexo). Na segunda vez, ela colocou a caixa de livros sobre uma cadeira, no cantinho da leitura, no fundo da sala e deixou que cada aluno escolhesse um livro para ler. Apesar de todos os acervos possuírem livros variados, para diversos níveis de aprendizagem, o acervo que a turma recebeu não era o direcionado para esse ano e sim para o

segundo ano. Acompanhando a caixa de livros, a professora recebeu uma lista escrita à mão com o nome dos livros e sem indicação do ano.

As crianças estavam no processo de apropriação do sistema de escrita, algumas já conseguiam ler palavras e outras liam as figuras, ou seja, liam textos não-verbais. Em todos os acervos havia livros de imagens, entretanto, as crianças não liam apenas esses livros, mas também os livros com textos escritos.

A segunda vez em que todos leram livros foi na segunda etapa da observação, no início de junho. As crianças estavam mais à vontade, algumas sentaram no chão, outras em suas carteiras. Foi um momento muito dinâmico, em que elas manuseavam livremente os livros, o que fez com que interagissem o tempo todo com o material e com os colegas. Animados, mostravam aos outros as figuras das obras que estavam lendo, conversavam sobre o livro, e, quando queriam, levantavam e pegavam outro.

Azaleia, durante a segunda entrevista, relatou como se deu o contato com o acervo das OC e as estratégias de leitura que passou a utilizar após a formação: *“Através do Pacto. Depois do Pacto. Antes eu não tinha esse conhecimento das leituras deleite, não tinha esse hábito de ler mesmo para meus alunos todos os dias, né? Aí, depois da formação do Pacto, que eu comecei a ter esse hábito de ler com eles, do cantinho da leitura”* (Professora Azaleia, 1ª fase, 2ª Entrevista, junho/2015).

Ao longo dos encontros de formação do PNAIC, foi incentivada a criação do cantinho de leitura nas salas de alfabetização, inclusive foi solicitado que as professoras anexassem fotos no site do SisPacto. O cantinho de leitura é um espaço planejado dentro da sala de aula com a intenção de promover a prática de leitura aos alunos, que pode ser composto por variados materiais de leitura: livros literários, obras complementares, revistas, gibis, jornais, dicionários e livros paradidáticos. Segundo Silva; Brandão e Bastos (2015, p. 8),

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

É imprescindível garantir às crianças o ato de ler enquanto direito, assim como é importante o professor ler para seus alunos, para que eles “apreendam aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos”

(MAGALHÃES et al, 2012, p. 9). Todavia, é indispensável que se proporcione não só a prática da escuta, mas também a experimentação, o contato com os livros, a vivência literária, a apreciação estética, que, muitas vezes, não precisa ser explicada, mas vivida.

Paradoxalmente, nenhuma das salas em que estive durante a pesquisa tinha o cantinho de leitura, enquanto espaço constituído, permanentemente. O espaço era preparado a cada dia em que as professoras planejavam a leitura deleite, em que todos os alunos liam livros. Isso se deve ao fato de que no contraturno a sala era usada por outras turmas. Esse é um entrave que faz diferença para o letramento literário, porque os livros não ficam ao alcance das crianças para poderem realizar a leitura, e o local deixa de ser um espaço mais atrativo.

As professoras Azaleia e Margarida utilizaram o cantinho de leitura algumas vezes durante a observação, para os alunos lerem, como pode ser observado nas Figuras 18 e 19.

Figura 18 – Momento de leitura deleite (1ª fase/2015)



Fonte: Bastos (2015)

Figura 19 – Leitura deleite (2ª fase/2015)



Fonte: Bastos (2015)

Os alunos da segunda fase/2015 também tiveram um momento de interação com os livros para leitura deleite no cantinho de leitura, onde ficavam sentados sobre o emborrachado no fundo da sala, e tinham a liberdade de manusear livremente os livros que queriam e trocar por outros do acervo. Na medida em que terminavam as atividades, os alunos pegavam um livro da caixa que a professora colocou sobre uma carteira e sentavam no tapete para ler. Nesse dia, a maioria dos livros lidos pelos alunos era do acervo 2/2º ano (OC) e do acervo III (AIC).

Azaleia escreveu na parede do fundo da sala “cantinho da leitura” (Figura 20), que já tinha começado a ser danificado. Ela usou esse espaço para ler para as crianças em alguns dias, em que todos sentavam no chão, próximos a ela e, também, para os alunos lerem sozinhos. Nos dias em que montou esse espaço ela colocou no chão alguns colchonetes existentes na sala e, em cima de uma cadeira, a caixa com o acervo OC para as crianças manusearem livremente.

Figura 20 – Cantinho da leitura (1ª fase/2015)



Fonte: Bastos (2015)

No momento da leitura deleite as crianças interagem com os livros, dialogam também com as outras crianças, mostrando as ilustrações, atribuindo sentidos. De acordo com Girotto (02/09/2015) em sua fala no 4º Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, “o livro tem uma linguagem feita para os olhos, que buscam um sentido, as crianças são curiosas e tentam dar uma significação a tudo que lhes chega”³².

Ao proporcionar momentos de leitura deleite o professor trabalha duas áreas do conhecimento, como afirma Magda Soares (2010, p. 20): “na área da arte, porque desenvolve na criança o gosto pela leitura literária que é diversão, emoção, prazer; e na área da pedagogia, porque é meio de formação do leitor, particularmente do leitor literário”.

³² Anotações feitas durante a Conferência “Educação Literária de crianças pequeninas e pequenas? De ouvintes a leitoras”, mesa redonda 1 – Crianças e jovens, leitores literários, em Presidente Prudente/SP.

Azaleia, ao trabalhar a leitura deleite tinha dois objetivos: desenvolver na criança o gosto pela leitura literária, da formação do leitor, mas também trabalhar a interpretação por meio da oralidade, como relatou sobre os objetivos ao trabalhar com as OC.

O hábito da leitura mesmo, e também porque através do livro você trabalha com eles a interpretação, né, Regiane, você vai conversando com eles, você está instigando eles, estão também prestando atenção no que a história tá dizendo, né, então, assim, o livro, ele não tem só a função de trazer leitores, né, mas sim também de aprender interpretar oralmente, né, desenvolver a fala, tem muitas coisas que o livro nos proporciona, né [...]. (Professora Azaleia, 1ª fase, 2ª Entrevista, junho/2015)

Assim, a professora da primeira fase, tendo em vista os direitos de aprendizagens, trabalhou, por meio da leitura: a compreensão de textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos e a interpretação de texto (BRASIL, 2012e).

Para alguns autores, no momento em que as crianças estão lendo as histórias, tanto a palavra quanto a oração enquanto unidades da língua deixam de ser neutras, pois “quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente [...]. Leitores tomam a palavras escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é em parte escritor” (HARVEY; GOUDIVS apud GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 45).

Por essa razão, é fundamental que as professoras proporcionem momentos de leitura deleite, em que as crianças possam interagir com os livros, para se apropriarem da cultura humana por meio da literatura infantil, que, segundo Arena (2010), não é simplesmente receptiva, pois mobiliza as trocas culturais entre a obra e o leitor. Para o autor,

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

Nessa relação dialógica, a fantasia e o imaginário na literatura infantil exercem um importante papel no processo de amadurecimento emocional da criança, pois “[...] não só possibilita às crianças uma alternativa de lazer e prazer, mas também torna o mundo e a vida compreensíveis para elas” (SOARES, 2010, p. 16).

A professora Margarida, da segunda fase, usou apenas em três dias (20%) os acervos OC e AIC, no período em que estive em sua sala de aula. Na primeira vez em que observei a

utilização, em 08 de dezembro de 2014, durante a primeira etapa das observações, ela falou para os alunos que iriam ler um livro cada um e, após a leitura, teriam que produzir um texto no qual tinham que colocar o título do livro, o autor e ilustrador, a editora e sobre o que falava o livro (resumo) e depois deveriam escolher a parte que mais gostaram para ler no palanquinho, conforme demonstrado na figura 22.

Figura 21 – Palanquinho de leitura (2ª fase/2014)



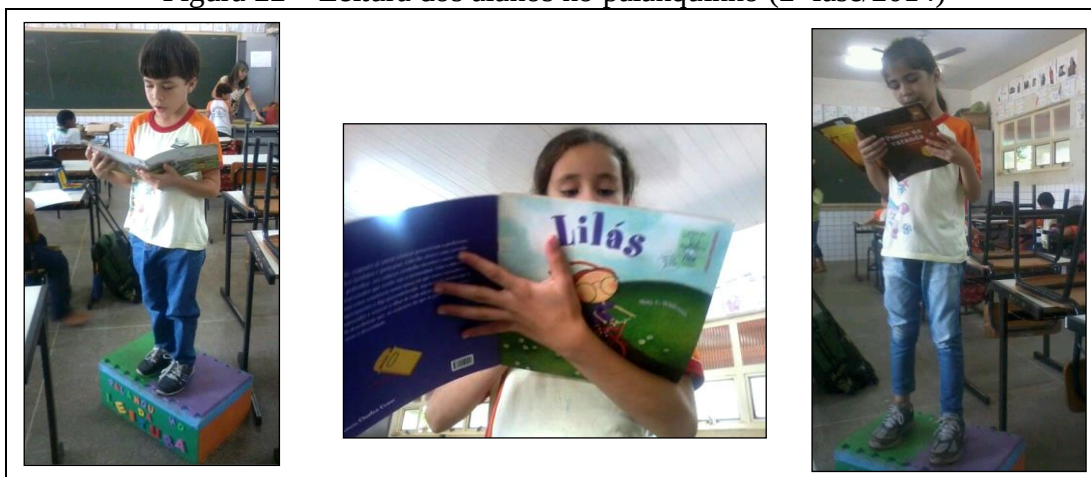
Fonte: Bastos (2015)

Lajolo (2009), em seu artigo: “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, mostra que, por meio das reescrituras, o leitor encontra caminhos próprios para contextualizar as leituras que pode fazer do texto original. Segundo a autora, um texto recebe diferentes leituras “ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores” (Ibidem, p. 108). Deste modo, na reescritura de uma história, as crianças estão fazendo uma leitura diferente do texto original.

Para os alunos realizarem a leitura, Margarida falou o nome da obra e explicou que aquele aluno que ainda não a tivesse lido e se interessasse em ler, que levantasse a mão para que ela lhe entregasse o livro. Na medida em que terminavam a produção, a professora pedia para que lessem a parte que mais gostaram para mim.

Como já era o oitavo dia em que eu estava na sala da professora, e ela constantemente pedia para que os alunos lessem para mim, outras vezes, pedia que mostrassem as atividades por eles realizadas, estavam já habituados com a minha presença e, dessa maneira, ficaram bem tranquilos ao lerem a parte preferida do livro. Por estar no final do ano letivo, percebi que eles se acostumaram com o palanquinho, que era uma prática que já fazia parte do cotidiano escolar. Os alunos se posicionavam adequadamente para a leitura em voz alta e, apesar da professora pedir para lerem a parte que mais gostavam, muitos liam o livro todo, principalmente quando o texto era curto.

Figura 22 – Leitura dos alunos no palanquinho (2ª fase/2014)



Fonte: Bastos (2015)

Com essa atividade, a professora criou condições para trabalhar uma das capacidades do eixo de leitura proposto pelo PNAIC (BRASIL, 2012e): a leitura em voz alta, com fluência, em diferentes situações. Pelo resultado observado da leitura das crianças, provavelmente a alfabetizadora trabalhou bem o eixo de leitura com as crianças durante o ano letivo de 2014, pois a maioria dos alunos dessa turma (2ª fase/2014) leu com fluência, alguns ainda com algumas pausas, e apenas poucos silabando.

Em uma das interlocuções com a professora Margarida perguntei qual era o objetivo de se utilizar o palanquinho, e ela relatou que era para trabalhar,

[...] a concentração, o escutar o outro, o passar a mensagem pro outro, a interpretação, a socialização, a oratória, a auto postura. Tem a questão da oralidade, eles se apresentam: eu vou falar de que, eu sou fulano de tal, eu tenho tantos anos, e eu vou ler o livro tal, o autor tal, e a editora tal, então, eles têm que ter conhecimento do livro também, então, essa socialização da oralidade,... eles estão na frente lendo, então, é o principal. (Professora Margarida, 2ª fase, 2ª Entrevista³³, dezembro/2014)

A alfabetizadora, ao utilizar o palanquinho, trabalhou também a oralidade com as crianças, eixo de aprendizagem que, muitas vezes, é deixado de lado na escola, mas é importantíssimo, pois, no contexto social em que estão inseridas, as pessoas, em várias situações de interlocução, têm que se comunicar em público. Portanto, ao orientar os alunos a se posicionarem, se apresentarem e expor o livro, a professora trabalha: a participação de interações orais em sala de aula; planejamento de intervenções orais em situações públicas; e produção de textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos (BRASIL, 2012e).

³³ Essa professora é uma exceção, pois a segunda entrevista foi realizada após a primeira fase de observação.

Ao lerem a parte que mais gostavam e reescreverem o texto, as crianças deram o seu acento apreciativo, pois, “[...] quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo não há palavra” (BAKHTIN, 2006, p. 135).

Nessa sala, apenas uma criança ainda não compreendia o SEA, mas, mesmo assim, olhava as figuras do livro e oralizava a história criada de acordo com a sua imaginação, levando em consideração as vozes internalizadas de outras histórias, ou seja, ao criar o texto ela dialogava com outros textos ouvidos anteriormente. Mesmo a criança apresentando várias dificuldades, a professora procurou garantir os seus direitos de aprendizagem em leitura: “ler textos não-verbais, em diferentes suportes; estabelecer relação de intertextualidade entre textos” (BRASIL, 2012e, p. 33).

No primeiro dia em que estive na sala da professora Margarida, ela leu algumas produções feitas no dia anterior a minha visita, em que os alunos leram livros das OC e AIC e cada um havia escrito o resumo da obra lida. A professora trabalhou muito com produção de texto, reconto, resumo, história em quadrinhos e outros gêneros, durante o período em que estive em sala, como será possível observar mais adiante, no próximo bloco temático.

Na primeira entrevista, ao perguntar para a professora o que achava dos materiais do PNAIC, sobre o acervo de livros, ela disse:

O acervo literário é bom, os livrinhos a gente usa bastante. Agora já está na hora de trocar, porque as crianças são assim, a gente põe a caixinha lá no fundo, eles vão lendo, eles exploram, faz o palanquinho de leitura, eu coloco um para escutar a leitura do outro, porque às vezes não dá tempo de eu escutar de todo mundo. Tem os momentos de leitura lá na frente, mas a caixinha, um bimestre eles já leram quase todos, aí a gente troca, às vezes a gente fica um semestre com a caixinha. Eu tenho duas caixinhas, eu vou oferecendo de novo. (Professora Margarida, 2ª fase, 1ª Entrevista, novembro/2014)

Margarida em seu relato apontou que utilizou bastante os acervos distribuídos pelo MEC, entretanto, durante a primeira etapa de observação usou pouco. Ao questioná-la sobre isso, respondeu:

Porque eles se tornaram repetitivos, é difícil você pegar e ter livros de uma coleção só, porque eles leem muito, então quase todos os livros já estão lidos. É difícil, às vezes um livro ou outro, um livro grande, que eles não quiseram ler, só fica aquele que eles ainda não leram ainda. “Ah eu já li esse!” Ontem, por exemplo, eles falaram: “Professora, fulano está lendo um livro que ele já leu”. “Mas eu já li todos professora, eu tenho que ler um que eu já li”. (Professora Margarida, 2ª fase, 2ª Entrevista)

Por meio da fala da professora Margarida, foi perceptível que os alunos leram muito os livros das Obras Complementares e Alfabetização na Idade Certa, durante o ano. E, por acreditar que tivessem lido quase todos, ela não ofereceu o acervo muitas vezes durante a primeira etapa da observação, que ocorreu em novembro e dezembro de 2014.

Ao perguntar para Margarida como teve acesso ao acervo, ela respondeu:

Através das formações do Pacto, porque esses livros estavam guardados aqui e ninguém passou para a gente. A gente não tinha jogos, não tinha livros de literatura infantil, tinha aquele pouquinho que fica na biblioteca e o que a gente comprava, a gente trazia, baixava da internet, mas o contato com esse acervo se deu quando começou o Pacto, a gente começou exigir para não deixar guardado na biblioteca, foi cobrando. É verdade, que quando chegou, eles distribuíram pra todo mundo, depois teve que sair catando livro no 4º e 5º ano, porque era nosso, mas ninguém levou em consideração isso, distribuíram porque acharam que era livro comunitário. Depois, ainda veio faltando muito livro, os meninos levaram para casa. Aqui na escola não tem um bom controle, não tem uma bibliotecária, não tem ninguém pra controlar. É falta do cumprimento do orientativo, a pessoa acha que tá precisando para todo mundo, então, aí vai socializar pra todo mundo. (Professora Margarida, 2ª fase, 2ª Entrevista, dezembro/2014)

O que a professora narrou sobre os livros aconteceu em muitas escolas, pois os professores cursistas, durante os encontros de formação em Linguagem, relataram que não tiveram acesso aos acervos PNLD Obras Complementares 2010 e 2013, esclarecendo que os mesmos não tinham chegado à escola. Após divulgação por meio do PNAIC foram procurar em suas escolas, onde estavam guardados ou distribuídos de forma incorreta³⁴.

Na segunda etapa da observação realizada no início do ano letivo de 2015, a professora da segunda fase utilizou esse material em dois dias. Na primeira vez, eles leram os livros das OC e AIC, mas também do PNBE e Projeto Trilhas³⁵ e a leitura tinha como objetivo trabalhar a fluência, mas também a compreensão do texto, pois teriam que fazer uma produção depois, escrevendo o que entenderam do livro.

³⁴ “Mesmo com os programas federais de distribuição de livros e possíveis ampliações dos acervos escolares pelos governos estaduais e municipais, por diferentes motivos, muitas vezes os livros não saem das caixas e/ou prateleiras das bibliotecas escolares, ou não se faz o uso efetivo desse acervo” (CEDAC, 2015, p. 10), apesar dos materiais serem acompanhados de uma carta orientativa. O PNAIC é uma política pública que está articulada com as políticas de distribuição de materiais pedagógicos às escolas, sendo assim, em seu material e durante os encontros de formação se fomentou a utilização desses materiais, principalmente em relação às políticas de fomento a leitura: PNBE e PNLD Obras Complementares. Brandão (2015) em sua pesquisa revela que “a distribuição dos acervos do PNBE do Professor está consolidada, porém, o uso não tem se efetivado de acordo com as metas e expectativas do Programa. Um dos motivos, de acordo com as informações registradas nos questionários, é a falta de conhecimento em relação ao PNBE do Professor”.

³⁵ O Projeto Trilhas do Instituto Natura teve início em 2009, mas ganhou notoriedade ao ser reconhecido pelo MEC como projeto educativo eficaz para ser implementado no ano de 2012 como política pública, junto às metodologias e projetos de alfabetização desenvolvidos nas escolas públicas, distribuindo livros de literatura às escolas. Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/sobre-trilhas.html>. Acesso em: 10/09/2015.

A alfabetizadora colocou um livro em cada carteira e falou: “*A professora vai passando, colocando um livrinho de leitura, depois nós vamos fazer uma atividade com eles, quem for terminando vai lendo*”. As crianças, inicialmente, leram sentadas em suas carteiras e depois para mim, para a professora ou para a estagiária de Pedagogia de uma instituição particular de Rondonópolis, que, nesse dia, estava em sala também. Os alunos não conseguiam ler silenciosamente, poucos liam com mais fluência, a maioria lia silabando e com muitas pausas. Margarida relatou que era a primeira vez que estavam fazendo esse tipo de atividade, com reconto de histórias. Depois que as crianças leram os livros, individualmente, a professora perguntou o que tinham entendido.

Nas aulas observadas da professora Rosa, da terceira fase, o acervo que estava em sala de aula era apenas o PNLD Alfabetização na Idade Certa. Ela utilizou esses livros no primeiro dia em que eu estava presente na sala, no dia 06 de abril de 2015. Rosa chamou um aluno de cada vez até sua mesa para ler o livro que tinha levado para casa no final de semana, enquanto os outros realizavam atividades de matemática. O objetivo da professora era analisar a fluência³⁶ da leitura, que, segundo Ribeiro (2014, p. 117-118),

Na educação, é importante buscar o desenvolvimento do leitor fluente e capaz de demonstrar senso crítico, desde os anos iniciais de escolarização. Na alfabetização, a fluência depende de ler reconhecendo mais rápido as palavras e automatizar algumas estruturas (de frases, de textos), para que não haja atropelos no ato de ler. Assim, quanto maior for a familiaridade de uma criança com determinado gênero textual, e quanto mais cedo ela puder deixar de se preocupar com a decodificação, para pensar no sentido do que lê, maior sua possibilidade de desenvolver fluência de leitura.

No intervalo da aula, indaguei à professora como era a escolha do livro e ela me disse que os alunos escolhiam uma obra do acervo que estava na sala e, quando a leitura não estava boa, ela pedia para escolherem outro livro para lerem em casa. Relatou, também, que o objetivo da leitura desse dia era realmente para ver a fluência. Quando liam bem, às vezes, pedia para lerem apenas um trecho, caso contrário, todo o livro.

Na entrevista, ao ser questionada sobre o acervo e se o utilizava, Rosa respondeu:

Sim, uso, tá lá no meu armário, como eles estão na fase de leitura de aprendizagem, eu utilizo ele, por exemplo, terminou a atividade deles, aí vai lá e escolhe o livro, vai lá no fundo ou então na sua carteira mesmo, ele vai ler aquele livro, daquele livro ele vai me produzir algo em cima dele, eu

³⁶ “A fluência pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto. Envolve questões tanto ligadas à composição do texto quanto à competência do leitor, isto é, uma boa interação entre esses elementos é que pode garantir que a leitura seja fluente” (RIBEIRO, 2014, p. 117-118).

sempre gosto de produção, então, eu quero uma produção, o que ele tá aprendendo com aquele livro, tá falando de quê? (Professora Rosa, 3ª fase, 1ª Entrevista, abril/2015)

Apesar de relatar que usava os acervos, presenciei a utilização em apenas dois dias, e, mesmo assim, não foi lido por todos os alunos. Portanto, essa professora, no período em que estive em sala, usou pouco o acervo (13,3%), entretanto presenciei nessa turma mais eventos de leitura deleite na biblioteca, que serão explanados adiante. A segunda vez que utilizou livros do acervo foi no penúltimo dia da observação, em junho, por apenas uma criança, que, ao terminar as atividades pegou no armário o livro “A melhor família do mundo” – Susana Lopez, e, quando terminou, leu “O Ouriço” – Gustavo Roldán (acervo II).

Figura 23 – Livros do acervo AIC



Fonte: <http://www.edicoessm.com.br>
Data de acesso: 10/12/2015

Ainda que tenha usado relativamente pouco os livros desse acervo, Rosa desenvolveu com os alunos várias atividades de leitura, com livros da biblioteca, textos do livro didático, poemas e a leitura das produções de textos, como se pode observar no Quadro 10. Em sua fala, se observa a preocupação em criar condições para trabalhar os direitos de aprendizagem em leitura, para que as crianças leiam com autonomia:

Até as produções que eles fazem eles leem na frente, eu tô usando muito esse método pra leitura na frente, eles são muito envergonhados de ler pra alguém, então, eu tô usando isso aí pra eles, além de mostrar o que ele fez pros colegas saberem, então, pra desinibir um pouco eles, entendeu? (Professora Rosa, 3ª fase, 1ª Entrevista, abril/2015)

A maioria das crianças da terceira fase lia com fluência e produzia muitos textos sobre livros lidos, vídeos assistidos e conteúdos trabalhados, com coerência e coesão.

Assim sendo, foi possível constatar que, durante esses três anos, a professora buscou assegurar os direitos de aprendizagem das crianças, pois muitas capacidades já estavam consolidadas no primeiro semestre pela maioria delas: ler textos com autonomia; ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações; e interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia (BRASIL, 2012e).

Portanto, as três alfabetizadoras utilizaram as Obras Complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa no processo dialógico das práticas pedagógicas, mas também outros materiais de leitura, como apresentados no Quadro 10.

Quadro 10: Materiais de leitura utilizados pelas alfabetizadoras

AULA OBSERVADA	PROFESSORA AZALEIA	PROFESSORA MARGARIDA	PROFESSORA ROSA
1ª	Poemas de Vinícius de Moraes: “A casa” e outros do livro “Arca de Noé” (Acervo pessoal) Livros Diversos (OC)	-	Livros diversos (AIC)
2ª	“A ciranda das vogais” Zoé Rios (OC)	“Os três lobinhos e o porco mau” - Eugene Trivizas; Helen Oxenbury (Coleção Itaú Criança)	-
3ª	-	-	-
4ª	“Chapeuzinho vermelho” (Acervo pessoal)	“Chapeuzinho cor de abóbora” (Parte do livro “Chapeuzinhos coloridos”) – José R. Torero; Marcus A. Pimenta (Coleção Itaú Criança)	-
5ª	-	-	-
6ª	“Uma joaninha diferente” Regina Célia Melo (Acervo pessoal)	-	Poemas diversos (Pesquisados pelas crianças)
7ª	-	-	-
8ª	-	Livros diversos (OC e AIC)	Livros de Monteiro Lobato (Biblioteca)
9ª	“Mapa de sonhos” Uri Shulevitz (OC)	-	-
10ª	Livros da biblioteca	-	Livros da biblioteca
11ª	“O menino que espiava pra dentro” – Ana Maria Machado (PNBE) “Beleléu e os números” - Patrício Dugnani (OC)	Livros diversos (OC, AIC, PNBE e Trilhas)	-
12ª	Livros diversos (OC) “Dez casas e um poste que Pedro fez” – Hermes Bernardi Jr. (AIC) “Beleléu e os números” - Patrício Dugnani (OC)	-	-
13ª	Poema: “A Foca” – Vinícius de Moraes (acervo pessoal)	-	-
14ª	“Gente de muitos anos” – Malô Carvalho (OC) “O velho, o menino e o burro” Recontada por Mônica Stahel (PNBE)	Livros diversos (OC e AIC)	“A melhor família do mundo” - Susane López “O ouriço” - Gustavo Roldan (AIC)
15ª	-	-	-

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados coletados nas observações.

No Quadro 10 foi possível observar a diversidade de gêneros textuais usados pelas professoras, e, considerando que todo enunciado é, em sua constituição, dialógico, e, ao ser elaborado, traz, em sua essência, fundamentalmente, outras vozes, serão abordados, a seguir, outros materiais de leitura utilizados pelas professoras, com diversos objetivos.

3.2 A circulação dos diversos textos nas práticas alfabetizadoras

Os diversos gêneros textuais orais e escritos que são produzidos e/ou circulam no espaço da sala de aula são sempre polifônicos (GOULART, 2001), pois são orientados por outras vozes na sua criação e estão abertos a várias interpretações, a vários acabamentos realizados pelos interlocutores, leitores que irão interagir com eles. Assim, o texto, enquanto enunciado “[...] está voltado não só para o objeto, mas também para o discurso dos outros sobre ele” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Deste modo, ao ser elaborado, leva em consideração o destinatário a quem a palavra se dirige.

Portanto, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297), pois, o texto traz em si várias vozes, as que falaram antes do autor, incorporadas por ele, e as que falarão depois, no momento da leitura. O autor ainda ressalta que “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (Idem). A esse encontro de muitas vozes em um mesmo enunciado, de modo que a voz do sujeito do discurso se mistura às vozes dos outros, Bakhtin define como polifonia.

Deste modo, Amorim (2002, p. 12) aponta que “a polifonia é da ordem do discurso e, portanto, do acontecimento: outras vozes se fazem ouvir, num dado momento, num dado lugar, dando origem a uma multiplicidade de sentidos”. O autor, ao escrever uma obra, incorpora outras vozes ao seu enunciado por meio de sua interpretação e coloca a sua voz ao elaborar o seu texto, de acordo com seus contextos, dando o seu sentido, o seu tom. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 293),

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

Os enunciados são criados a partir das experiências de cada enunciador e o sentido que ele dá para as palavras da língua, ao utilizá-la, colocando a sua voz, a sua interpretação.

Partindo da citação de Bakhtin (2006, p. 123-124) que destaca que “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”, Goulart (2001, p. 11) aponta que a noção de polifonia se organiza a partir “desse centro organizador, que é exterior, que é povoado de muitas visões de mundo, muitas palavras, muitas histórias, de várias origens, que dialogicamente se fundam no social”. Sendo assim, a autora ainda ressalta que é “num emaranhado discursivo que se formam o discurso social e os discursos individuais”, pois os sujeitos constituem os seus discursos por meio das interações verbais, em que as palavras alheias ganham significação no seu discurso interior, gerando uma contrapalavra. Segundo Bakhtin (2011, p. 294),

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

Ao ler ou ouvir as palavras em um determinado enunciado cada um dá a sua entonação expressiva, dando sentido a elas de tal modo que se torna irrepetível, pois o significado é dado de acordo com o contexto singular do indivíduo. “A natureza dialógica da linguagem impregna todas as suas realizações: nenhuma voz jamais fala sozinha. A consciência dos sujeitos forma-se no universo de discurso e é deles que cada um extrai um sistema amplo de referências e constrói sua compreensão do mundo” (CARDOSO, 2008, p. 27).

Dessa forma, essas referências vão sendo extraídas do contexto social o tempo todo, e nas escolas, nos momentos em que as professoras leem para os alunos, quando as crianças leem os livros e quando recontam a história que leram, produzem enunciados, constantemente.

3.2.1 As Obras Complementares circulando em sala de aula, mas não só...

As alfabetizadoras usaram a leitura de textos infantis, enquanto elemento da comunicação verbal em vários momentos, com vários objetivos. Deste modo, para trabalhar a leitura na alfabetização elas se utilizaram de uma profusão de textos, que estiveram dispostos

a muitas interpretações dos alunos e das professoras, que interagiram com esse material. Como ressalta Micheletti (2001, p. 65),

[...] a leitura constitui um processo complexo de compreensão e intelecção em que o leitor, sujeito ativo na atribuição de sentidos, participa como um co-enunciador. Um texto é sempre um ato de comunicação do qual participam o autor e o leitor, é uma espécie de ponto em que se encontram duas identidades que se confrontam, que dialogam.

A compreensão de um texto é um processo ativo e criativo, onde o interlocutor o interpreta de acordo com o contexto de suas significações anteriores; onde a palavra alheia se faz presente, pois a obra está sempre inacabada, ela se complementa e se recria através de seus contempladores. Amorim (2004, p. 110) afirma que “o acabamento específico de um enunciado se faz por uma transferência de palavras; na escuta ou na leitura”, lembra ainda que “o inacabamento do sentido de uma obra é um dos fundamentos da concepção polifônica do texto” (Ibidem, p. 138).

Sendo assim, para que novos conhecimentos fossem criados, as alfabetizadoras se valeram de uma diversidade de materiais para trabalhar a leitura com as crianças, não só os livros dos acervos das Obras Complementares e/ou da Alfabetização na Idade Certa, mas também buscaram outras opções de leitura para oferecer para as crianças.

As professoras utilizaram textos de seus acervos pessoais, do acervo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), não apenas o livro, como suporte para leitura deleite e como mote para realização de outras atividades, mas também se valeram do projetor multimídia para apresentarem histórias para as crianças. Segundo Britto (2012, p. 21), “a diversidade dos gêneros e de seus usos amplia as possibilidades de compreender e as formas de ação intelectual subtendidas na ação”.

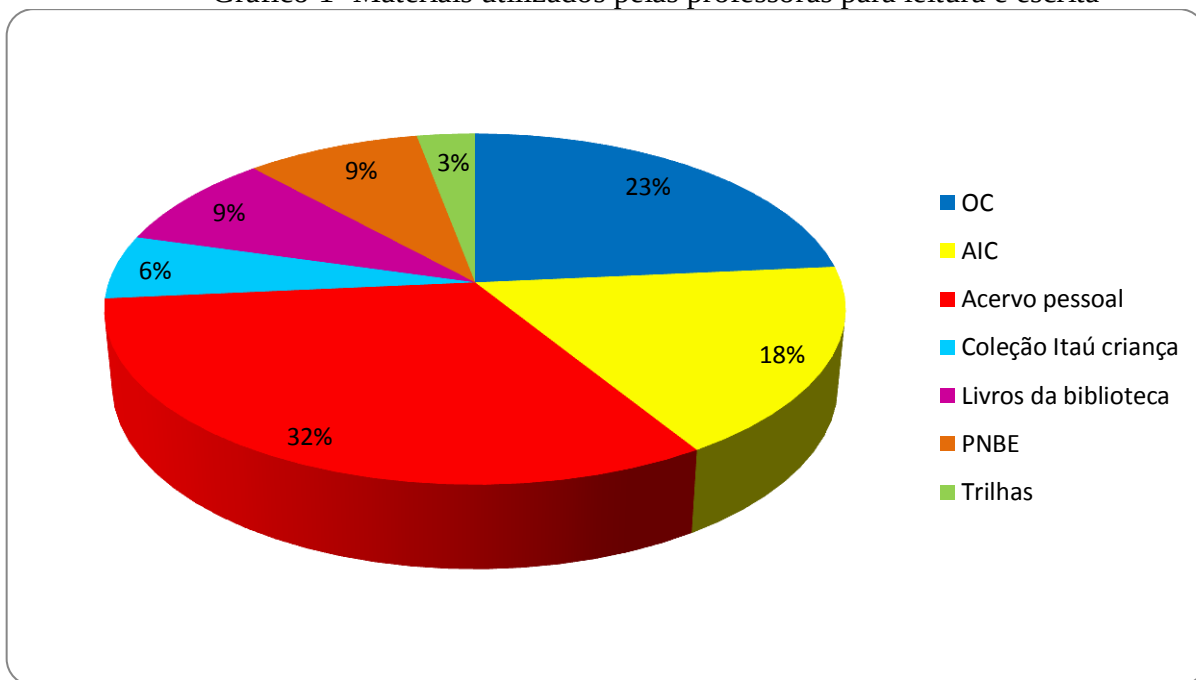
As professoras, ao serem questionadas sobre os tipos de materiais de leitura que usavam, afirmaram:

Eu utilizo da biblioteca, eu utilizo os meus pessoais, eu baixo da internet todas as novidades que eu vejo [...] então, tudo que eu puder baixar da internet e passar na sala de vídeo pra eles pensarem, volta e meia eu passo também. (Professora Margarida, 2ª fase, 2ª Entrevista, dezembro/2014)

Todo mês eu compro livros diferentes pra eles, aqueles livros vivos. (Professora Azaleia, 1ª fase, 2ª Entrevista, junho/2015)

Dessa maneira, foi possível constatar em suas falas e nas observações que usam muitos materiais, enquanto textos polifônicos, dispostos a muitas leituras, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1- Materiais utilizados pelas professoras para leitura e escrita



Fonte: Organizado pela autora de acordo com os dados das observações.

Os materiais mais utilizados pelas professoras para leitura e escrita foram do acervo pessoal, seguido pelas OC e AIC. Por mais diversificadas que possam ser as razões desse uso, é necessário reconhecer que o importante investimento do MEC em acervos complementares ainda é insuficiente.

Além das leituras das OC, AIC e outros materiais, também houve trabalho com vídeo, no sentido de desencadear a escrita das crianças. Para isso, proporcionou-se a roda de conversa e debate sobre o filme, que serão apresentados mais a diante.

No Quadro 11, podem ser verificados os textos, atividades desenvolvidas e como as alfabetizadoras trabalharam as histórias apresentadas com foco na leitura e produção textual.

Observa-se que as alfabetizadoras utilizaram vários textos, não só para leitura deleite, mas também como mote para realização de outras atividades. A professora Azaleia, da primeira fase, desenvolveu sequências didáticas para trabalhar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética com os alunos e as professoras Margarida e Rosa, da segunda e terceira fases, respectivamente, se valeram desse material, principalmente, para desencadear produção de textos.

Quadro 11 - Textos apresentados e respectivas atividades desenvolvidas, com foco na leitura e produção textual

Aula Observada	Professora Azaleia		Professora Margarida		Professora Rosa	
	Textos apresentados	Atividade desenvolvida	Textos apresentados	Atividade desenvolvida	Textos apresentados	Atividade desenvolvida
1ª	Poemas de Vinícius de Moraes: “A casa” e outros	Leitura deleite e Sequência didática	-	-	Obras Complementares	Leitura para verificar fluência
	OC lidas pelos alunos	Leitura deleite				
2ª	“A ciranda das vogais” (Zoé Rios) - OC	Leitura deleite	“Os três lobinhos e o porco mau” (Eugene Trivizas, Helen Oxenbury)	Leitura deleite	-	-
3ª	-	-	-	-	-	-
4ª	“Chapeuzinho vermelho”	Leitura deleite	“Chapeuzinho cor de abóbora” (“Chapeuzinhos coloridos”)	Leit. deleite e Prod. de texto (reconto)	-	-
5ª	-	-	-	-	-	-
6ª	“Uma joaninha diferente” (Regina Célia Melo)	Leitura deleite	-	-	Poemas diversos	Leitura
7ª	-	-	-	-	-	-
8ª	-	-	OC e AIC	Prod. de texto (resumo) e leitura	Livros de Monteiro Lobato	Leitura deleite, exposição oral e prod. texto
9ª	“Mapa de sonhos” (Uri Shulevitz) - OC	Leitura deleite	-	-	-	-
10ª	Livros diversos da biblioteca	Leitura deleite	-	-	Leitura na biblioteca: Livros diversos	Leitura deleite e produção de texto
11ª	“O menino que espiava pra dentro” (Ana Maria Machado) - PNBE	Leitura deleite	OC Livros PNBE e Trilhas	Leitura e produção de texto	-	-
	“Beleléu e os números” - Patrício Dugnani (OC)	Dramatização				
12ª	“Dez casas e um poste que Pedro fez” (Hermes Bernardi Jr) (AIC) / OC Lidas pelos alunos	Leitura deleite	-	-	-	-
	“Beleléu e os números” - Patrício Dugnani (OC)	Dramatização				
13ª	Poema: “A foca” – Vinícius de Moraes	Leit. deleite e Sequência didática	-	-	-	-
14ª	“Gente de muitos anos” (Malô Carvalho)-OC; “O velho, o menino e o burro” (Recontada por Mônica Stahel)-PNBE	Leitura deleite	OC e AIC	Leitura deleite pelos alunos	“A melhor família do mundo” (Susane López) e “O ouriço” (Gustavo Roldan) (AIC)	Lido por uma aluna (Leitura deleite)
15ª	Poema: “A foca”	Leitura deleite	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas observações.

A seguir será descrita a utilização, pelas professoras, desses diversos materiais como leitura deleite e por meio de sequência didática e produção de texto.

3.2.1.1 Leitura deleite

“Quando um texto está na sala de aula, como parte de um processo pedagógico, ele já está inevitavelmente, escolarizado, pois passa a fazer parte do processo de ensino/aprendizagem organizado que justifica a existência da instituição escolar” (PAULINO, 2015, p. 2-3). Mesmo quando as professoras proporcionaram a leitura deleite, tinham objetivos didáticos: formar um leitor literário, ampliar o universo de referências culturais, apresentar um texto como forma de cultura escrita, trabalhar a oralidade, a leitura, a criatividade, a criticidade, entre outros. Porém, durante esses momentos as crianças puderam sentir prazer, se deleitaram ao ler ou ouvir uma história, um poema, sem pensarem, necessariamente, em obrigações de responder tarefas, mesmo que depois tivessem que realizar atividades com o texto, enfim, se entregaram ao deleite da leitura.

Os momentos de leitura deleite são únicos, irrepetíveis, pois “na música, como na pintura, e até mesmo na palavra escrita, que é a mais positiva das artes, há sempre uma lacuna complementada pela imaginação do ouvinte” (BAUDELAIRE, 1990 apud JOBIM E SOUZA, 1994, p. 109). A cada leitura, cada um dá a sua entonação expressiva.

No Quadro 12 é possível constatar os momentos de leitura deleite proporcionados aos alunos, pelas professoras, no período de observação.

Quadro 12 - Momentos de Leituras deleite proporcionados pelas professoras

Aulas Prof.^a	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a	6^a	7^a	8^a	9^a	10^a	11^a	12^a	13^a	14^a	15^a	TOTAL
Azaleia	X	X	-	X	-	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	11
Margarida	-	X	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	-	X	-	5
Rosa	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-		-	X	-	3

Fonte: Elaborado pela autora com base nas observações.

A professora Azaleia, da 1^a fase, realizou com mais frequência a leitura deleite, apenas como apreciação estética, em que as crianças liam ou ouviam os poemas e as histórias, deixando fluir a imaginação, sem a preocupação de desenvolverem outras atividades. Ela empregou essa estratégia de leitura em 73,3% das aulas observadas (11 dias), sendo que, em dois dias, ocorreu em dois momentos, um no início da aula e outro no final, e em alguns dias

ela leu mais de um livro para os alunos. Além dos livros das OC e AIC, a professora leu a história: “Uma joaninha diferente”, em que as páginas do livro foram projetadas na parede, enquanto ela lia a história; poemas de Vinícius de Moraes; “O menino que espiava pra dentro” (Ana Maria Machado) e “O velho, o menino e o burro” (recontada por Mônica Stahel), do acervo do PNBE.

Ao ler o livro “O menino que espiava pra dentro”, Azaleia se utilizou da pausa protocolada para que as crianças fizessem inferências e assim envolvê-las. Durante a leitura, uma das perguntas feitas por ela foi: “Será que o amigo de Lucas existia mesmo?”. Uma aluna respondeu: “Era imaginário!”, compreendendo o sentido do texto. Com o livro “O velho, o menino e o burro” ela repete as estratégias, perguntando várias vezes: “O que será que aconteceu agora?”, momento em que as crianças levantam as hipóteses sobre a história. Dessa maneira, durante as leituras as crianças participaram bastante auxiliando assim na compreensão do texto.

A professora também emprestou livros de seu acervo pessoal para os alunos levarem para casa e lerem com a família. Azaleia, na primeira entrevista relatou a influência do Pacto, em relação à leitura deleite, já que, antes dos encontros de formação, não usava esta estratégia, como se pode observar em sua fala:

Eu fiz a caixinha de fantoches e comecei passar o vídeo da historinha, tem vez que eu passo as figuras e eu leio a história, entendeu, então, é assim que eu faço a leitura deleite, depois que eu fiz o Pacto, todo dia eu gosto de fazer a leitura deleite, eu não tinha esse costume, é uma prática que eu peguei mesmo. (Professora Azaleia, 1ª fase, 1ª Entrevista, março/2015)

O fato de a leitura deleite estar mais presente nas práticas dessa professora se deu por dois motivos: primeiro, por ser uma característica da alfabetizadora, que se identificou com essa estratégia e a utiliza, praticamente, todos os dias, após ter feito o Pacto, ou seja, já fazia parte de sua rotina; segundo, porque na primeira fase, as crianças estão no início da alfabetização e a leitura em voz alta realizada pela professora é um aspecto que deve ser muito trabalhado, pois, como dito anteriormente, ao escutar a história, as crianças desenvolvem conhecimentos sobre a escrita e estratégias de leitura que servirão nas situações de leitura autônoma. Nos momentos de leitura deleite, a literatura também promove encontros do leitor com diversos saberes, como ressaltado por Smolka (2012, p. 111),

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

de trocas de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que estabelece.

Além da leitura realizada pela professora, houve também momentos de interação das crianças com os livros, como apresentado anteriormente, e um desses dias foi na biblioteca, em que cada criança pegou um livro diferente para ler.

Figura 24 - Leitura deleite na biblioteca (1ª fase/2015)



Fonte: Bastos (2015)

A professora da 1ª fase, quando perguntada sobre os momentos de leitura deleite, respondeu:

Ah! É um momento assim... É um momento que você se aproxima mais da criança, eu penso, é um momento da história, é um momento que eles esperam, né? Eu acho que eles esperam aquele momento, quando a gente não conta, eles reclamam, né, é a mesma coisa, tipo, virou uma coisa assim... rotina, uma coisa que você tem que fazer, né. Então, assim, a leitura deleite eu gosto muito de fazer, porque, assim, parece que aí... Sei lá! Parece que, se eu não faço, fica uma coisa faltando. (Professora Azaleia, 1ª fase, 2ª Entrevista, junho/2015)

As crianças gostavam dos momentos de leitura deleite e sentiam falta quando eles não aconteciam, porque, para a maioria delas, esses momentos eram prazerosos. Quando liam ou ouviam a leitura de um livro, despertavam o imaginário e a fantasia, por isso, pude perceber o entusiasmo de muitas crianças, que demonstravam seu prazer por meio de olhares e reações corporais, que libertavam emoções e sentimentos. Quando as histórias eram contadas com entusiasmo, havia nesse ato de leitura, um processo de sedução da criança pela história, como corrobora Sisto (2007):

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

Ao lerem histórias para os alunos, as professoras podiam envolvê-los por meio da entoação expressiva, pois “cada ato de fala não é só o produto do que é dado, sempre cria algo que não existiu antes, algo absolutamente novo e não repetitivo que se revela na entoação” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 105). Pela entonação expressiva, as alfabetizadoras exprimiram suas relações subjetivas emocionalmente valorativas. A emotividade, a avaliação e a expressividade são geradas no uso ativo da palavra em um enunciado concreto.

A professora Margarida realizou a leitura deleite em cinco dias (33,3%), sendo que, em dois deles, ela utilizou esse tipo de leitura apenas como apreciação estética: no segundo dia observado, ela leu para os alunos “Os três lobinhos e o porco mau” (Eugene Trivizas; Helen Oxenbury). Como o livro tinha acabado de chegar à escola, pelo Programa “Leia para uma criança”, a alfabetizadora resolveu ler para seus alunos. Essa história foi trabalhada nos dias anteriores ao meu início de observação, e, como não tinha o livro em mãos, leu para as crianças projetando na televisão. No primeiro dia em que eu estava na sala, contou que produziram coletivamente, um texto, tendo a professora como escriba, com o título “Os três carneirinhos e o porco mau”, o qual leu em voz alta para todos. Como tarefa os alunos desenharam a história criada em forma de quadrinhos.

Antes de iniciar a leitura do livro “Os três lobinhos e o porco mau”, ao mostrá-lo para a turma, uma criança perguntou por que não era ‘Os três carneirinhos e o porco mau’ e a professora respondeu que, quando duas crianças brigam, cada uma conta a sua versão, o mesmo acontece com os autores ao criarem histórias a partir de outras. Apesar de ser uma professora bem formada, experiente, nesse momento de efervescência da sala de aula, apressadamente, acabou induzindo a criança a uma conceituação errônea do que seja reconto. Acredito que, se ela continuasse a explicação, ampliando sua fala, chegaria a uma conceitualização mais adequada. No entanto, após dizer isso, ela encerrou o assunto e leu o livro. Esse é um exemplo de fenômenos que acontecem com frequência no cotidiano da sala de aula.

No décimo quarto dia em que eu estava na sala da professora Margarida, todos os alunos da 2ª fase/2015 leram, no final da aula, livremente. Como citado anteriormente, esse foi o único dia em que presenciei a leitura feita pelos alunos apenas para apreciação estética. Nos outros dias de leitura deleite, após a apreciação, os alunos produziram um texto sobre as

histórias, ou seja, reescreveram as histórias com as suas vozes, de acordo com a interpretação de cada um.

Tanto no momento da leitura de um texto como na produção, uma multiplicidade de vozes sempre se faz presente, como afirma Amorim (2004, p. 155), “um texto, assim como uma voz, é algo que sempre chama os outros, que faz sempre com que outras vozes cheguem, seja por intenção, seja por efeito [...] as vozes são múltiplas e múltiplos são os momentos e os modos em que elas se fazem ouvir”.

Rosa, a professora da 3ª fase, também proporcionou a leitura deleite para os alunos em três momentos, sendo que em apenas um dos dias uma criança leu ao terminar as atividades, e, nos outros dias, as crianças escolheram os livros que gostariam de ler, e, depois de feita a leitura, produziram um texto, reescrevendo a história.

Nessa perspectiva, a seguir apresento um momento de leitura deleite realizado pelas crianças da primeira fase em que outras vozes se fizeram presentes.

3.2.1.2 A voz da criança na leitura deleite

No décimo segundo dia de observação na sala da professora Azaleia, num momento em que todos estavam lendo, um fato me chamou atenção: um grupo de três crianças, que se reuniram em volta de suas carteiras, em que uma delas, imitando o gesto da professora, se posicionou na frente de dois colegas e leu para eles o livro: “Grande, pequeno”, de Blandina Franco. A criança ainda não estava alfabetizada, sendo assim, criou a sua história por meio das imagens. Conforme ia contando/inventando a história para os colegas, mostrava as figuras antes de virar para a próxima página. Essa criança interpretou a obra que estava em suas mãos de acordo com os conhecimentos que já tinha, das histórias que havia ouvido e, em sua atitude, estava presente o reflexo dos gestos da professora, tal como quando lia para eles, nos momentos de leitura deleite. A leitura os envolveu de tal maneira que outra criança chegou perto para conversar com os colegas, mas acabou se integrando ao grupo e prestando atenção na história.

Esse episódio evidencia vários aspectos da relação da criança com a cultura escrita, do qual destacarei apenas um: é possível a criança ler sem saber ler. O gesto de leitura, por ela encenado, somado à história por ela construída, vão preparando-a para uma futura leitura literal. Folhear o livro, olhar as ilustrações, fantasiar que lê, tudo isso se constitui em experiência com o material impresso que facilitará sua aprendizagem da leitura, propriamente dita.

Nessa situação comunicativa, ao criar uma história para os seus colegas, a voz da criança, enquanto enunciado, é um elo na cadeia da comunicação discursiva, que reflete os enunciados do outro, vozes internalizadas de outras histórias ouvidas anteriormente. Segundo Bakhtin (2011, p. 299), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”.

Nesse contexto de leitura em que a turma se encontrava, há um exemplo de letramento literário, pois a criança está se apropriando da literatura enquanto linguagem.

Figura 25- Leitura deleite (1ª fase/2015)



Fonte: Bastos (2015)

Na primeira fase, os alunos estavam iniciando o processo de apropriação do sistema de escrita, e muitos direitos de aprendizagem foram introduzidos, portanto, a professora leu mais para os alunos, trabalhando mais a oralidade, mesmo quando utilizou as leituras para desenvolver uma sequência didática. Na segunda e terceira fase, muitos direitos devem ser consolidados, e, com isso, os materiais de leitura acabaram sendo utilizados como mote para desenvolvimento de outras atividades, na maioria das vezes, principalmente a produção de texto. Mesmo quando produziam um texto depois da leitura, percebi que a maioria das crianças lia com prazer. Estavam interessadas no que estavam lendo, compenetradas na leitura e se entusiasmavam ao escolher o livro.

Portanto, as professoras da segunda e terceira fase se utilizaram muito de materiais de leitura, porém, poucas vezes apenas como leitura deleite. Normalmente, elas aproveitavam a leitura como mote para desenvolver outras atividades, principalmente para produção de texto, que serão apresentadas mais adiante.

Entre os diversos materiais de leitura utilizados, a literatura infantil foi a que mais se destacou, mesmo porque se encontrava em maior quantidade nos acervos. As professoras, ao trabalharem com as obras para desencadear outras atividades, não descaracterizaram a literatura infantil, mas promoveram uma nova leitura dos textos. A literatura está repleta de

informações, e propor que ela se integre ao ensino dos diferentes componentes curriculares, de acordo com Ferreira, Rosa e Teles (2012, p. 17), “não significa reduzir a leitura literária a um mero desencadeador temático de algum conteúdo escolar e sim aproveitar a densidade e riqueza do acervo literário para agregar conhecimentos e novos olhares sobre o que está sendo estudado”.

Segundo Rosa e Leal (2015), normalmente o texto literário entra na sala de aula em momentos de leitura deleite, em festividades ou eventos esporádicos da escola. No entanto, as sequências didáticas podem ser um bom caminho para que a literatura ganhe mais destaque no cotidiano escolar e cumpra uma função reflexiva, voltada ao prazer estético.

Nessa perspectiva, a partir de agora apresento as atividades que as professoras desenvolveram tendo a leitura como mote.

3.2.1.3 Sequência Didática

A proposta de trabalhar com sequência didática como estratégia didática foi um dos aspectos que se destacou no PNAIC, foi abordada em vários cadernos de formação, porém, foi aprofundado na unidade 6. Nos cadernos de Linguagem são apresentados conceitos dessa estratégia sob a perspectiva de vários autores, como Zabala (1998), Nery (2006), e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), entre outros.

Segundo Zabala (1998, p. 18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”.

Para Nery (2006, p.114), “as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica”.

De acordo com esses autores, a sequência didática é um procedimento de ensino, que organiza o trabalho pedagógico sobre um mesmo tema ou conteúdo didático específico de forma sequencial, podendo abranger várias áreas do conhecimento.

Apesar dos múltiplos conceitos de sequência didática apresentados pelo PNAIC, o enfoque na área de Linguagem foi a concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que a definem como “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essa organização permite uma maior sistematização do ensino e da aprendizagem, “com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY,

2004, p. 97). Dessa maneira, a proposta desses autores é organizar o trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas para que a criança aprofunde os conhecimentos sobre um determinado gênero textual e produza um texto ao final, apresentando, de forma prática e reflexiva, os conhecimentos adquiridos.

A professora Margarida, da segunda fase, na primeira entrevista, ao ser questionada sobre que tipo de conhecimentos adquiriu com a formação do PNAIC, afirmou:

A sequência didática, por exemplo, não era uma prática que eu tinha, eu aprimorei muito as questões dos diversos gêneros de textos, de como trabalhar a questão das historinhas, da produção de texto, a gente já sabia muitas coisas, mas questão de técnicas, dos livrinhos, de como trabalhar diferente, a gente foi vivenciando, compreendendo na prática. (Professora Margarida, 2ª fase, 1ª Entrevista, novembro/2014)

A alfabetizadora relatou que aprimorou o trabalho com gêneros textuais e produção de textos depois que participou dos encontros de formação do Pacto e, de fato, nos momentos que presenciei suas aulas, percebi que trabalha bastante com diversos gêneros textuais e produção de texto. Essas práticas são constantes no seu cotidiano, entretanto, durante esse período, não presenciei a organização do trabalho por meio de sequências didáticas.

Azaleia, professora da primeira fase, foi a única que utilizou a sequência didática durante minhas observações. Apesar do foco durante a formação ser o trabalho com sequência didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a alfabetizadora utilizou a sequência didática na perspectiva de Zabala (1998), ou seja, organizou um conjunto de atividades estruturadas com objetivo de trabalhar a apropriação do SEA, e não o aprofundamento de um gênero específico. Para isso, ela articulou as várias áreas do conhecimento e usou os gêneros poema e conto de fadas.

A professora, por meio da sequência didática, trabalhou a apropriação do SEA e o letramento articulados com outras áreas do conhecimento, tais como Ciências Naturais e Ciências Humanas e Sociais. Com essa estratégia, ela desenvolveu várias atividades nas quais os alunos se depararam com algo diferente, tornando a aprendizagem mais significativa.

A docente trabalhou com esse procedimento tanto na primeira etapa da pesquisa, em março, como na segunda, em junho. Na primeira sequência observada, como motivação para iniciar o trabalho, apresentou para as crianças, no projetor multimídia, a música: “A casa”, a partir do poema de Vinícius de Moraes, e, na segunda etapa, a música “A foca”, do mesmo autor. Conforme a música ia sendo cantada, apareciam a letra e as imagens projetadas na parede da sala.

Figura 26 - Apresentação do poema “A foca” (1ª fase/2015)



Fonte: Bastos (2015)

Após a apresentação da música, as crianças se sentaram no chão em volta da professora Azaleia, que conversou um pouco com elas, perguntando se já conheciam o poema: uns disseram que sim, outros que não. Em seguida, tendo o livro como suporte, leu o poema e apresentou o autor: Vinícius de Moraes, explicando que iriam ouvir vários poemas dele. Contou um pouco da história do autor, mostrou sua foto, leu o título de alguns poemas, e, algumas crianças que os conheciam, cantaram espontaneamente, pois muitos desses poemas foram musicalizados. Depois, passou o livro para os alunos manusearem.

No momento seguinte, pediu para que todos sentassem em suas carteiras, conversou com as crianças sobre o poema “A casa”; entregou uma folha em branco e solicitou que fizessem um desenho sobre o texto. Ao término dessa atividade, cada um falou sobre seu desenho. Cada criança interpretou o poema a sua maneira, pois, como afirma Paulino (2015, p. 5) não há certo ou errado na interpretação do poema, “deixemo-la ler e manifestar-se assim como também podemos falar do que sentimos e entendemos pela leitura”. Após esse momento de socialização dos desenhos, a professora entregou uma folha impressa para os alunos acompanharem a leitura, depois pintaram as vogais que apareciam no poema.

No dia seguinte, quando as crianças chegaram à sala, já estava colado um cartaz, na parede, com o poema “A casa”. A docente fez o mesmo quando trabalhou o poema “A foca”, conforme demonstrado na Figura 27: Azaleia levou as crianças até o cartaz para seguirem com o dedo, ou com a ajuda da régua, o poema escrito, fazendo corresponder o valor sonoro à grafia das palavras. Também perguntou onde estava escrito a palavra casa, com que letra começava e quantas vezes a palavra apareceu no texto.

Figura 27- Sequência didática com os poemas “A casa” e “A foca” (1ª fase/2015)



Fonte: Bastos (2015)

De acordo com o exposto, inicialmente a professora Azaleia usou os poemas como leitura deleite, e, depois, foram trabalhados outras vezes para desenvolver atividades de apropriação do SEA, tais como: circular a palavra casa no poema, escrever quantas letras tem a palavra casa, colar palavras do poema onde estava faltando, entre outras. As crianças, em vários momentos, durante a realização das atividades, cantaram a música espontaneamente.

No terceiro dia de realização da sequência didática, a professora Azaleia apresentou o vídeo: “Os três porquinhos”, cuja história foi contada por um narrador e, então, instigou os alunos a perceberem a diferença entre as casas dessa história e a do poema “A casa”, de Vinícius de Moraes. Ela apresentou a história como mote para trabalhar os tipos de casa e, no dia seguinte, ao ler a história “Chapeuzinho Vermelho”, conversou com as crianças sobre os tipos de casas que viam no caminho de casa à escola, criando condições para que elas fizessem analogia também com a história de “Os três porquinhos”. Nesses diálogos com as crianças, a professora proporcionou o encontro de muitas vozes, ou seja, das histórias, a da professora e das crianças, ao relacionar com a realidade delas.

Lajolo (2009, p. 106, grifos da autora) afirma que a escola, ao proporcionar aos alunos diversas leituras de um mesmo texto, desenvolve “categorias críticas de leitura para que em situações comuns, exteriores à escola, os alunos possam ser sujeitos críticos de leitura que fazem de tais textos”.

Azaleia percebeu que, ao trabalhar com as sequências didáticas, as crianças aprendem de maneira mais significativa. Disse a professora:

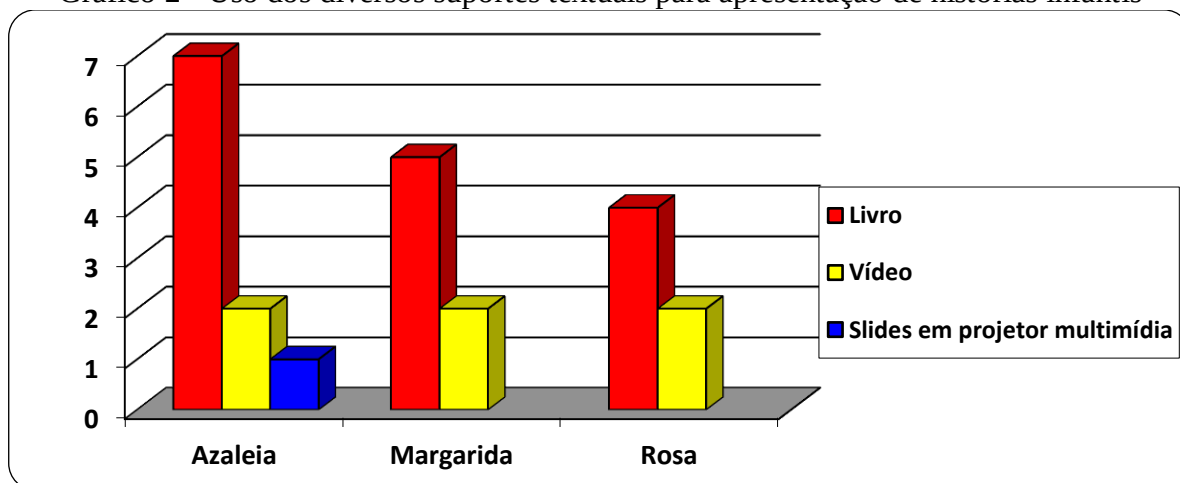
Porque através da música, através do poema eles aprendem mais, eu acho, porque [...] na verdade, é o lúdico, você traz uma musiquinha, e eles... porque eu trago a letra, mas eu sempre trago vídeo, você pode perceber que eu trago vídeo, eu trago a letra da música, por quê? Porque aí você vê, eles começam a cantar “A casa: era uma casa muito engraçada”, fica na

cabecinha deles, entendeu? Se eu por só um texto lá, lê o texto, amanhã eles não sabem mais [...]. Através da música, através do lúdico que eles assimilam com mais facilidade. (Professora Azaleia, 1ª fase, 2ª Entrevista, junho/2015)

Durante as interlocuções, a professora relatou que passou a usar a sequência didática depois dos encontros de formação do Pacto. Chartier (2000, p. 42) afirma que “aqueles que estão na prática acabarão sempre, com o correr do tempo, por selecionar as formas de ensinar mais eficazes e cômodas”. A formação fez com que a professora refletisse sobre sua prática pedagógica, e, aos poucos, foi utilizando as estratégias didáticas propostas pelo PNAIC a sua realidade, pois, como aponta a autora, “as inovações não devem, então, ser justificadas de forma dogmática, nem impostas autoritariamente, é o acúmulo dos saberes práticos que vai traçar, por si próprio *as direções pedagógicas que convém dar aos mestres*” (Ibidem, p. 43, grifos da autora).

Azaleia, ao desenvolver a sequência didática, utilizou vários suportes para apresentar as histórias, e não apenas o livro, assim como as outras professoras, que utilizaram principalmente o vídeo, como demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Uso dos diversos suportes textuais para apresentação de histórias infantis



Fonte: Organizado pela autora de acordo com os dados das observações.

Apesar de utilizarem outros suportes textuais, o livro foi priorizado pelas três professoras. Possivelmente, pela facilidade em se trabalhar com ele, e também porque os acervos estavam mais próximos, seja na biblioteca ou em sala de aula. Ou ainda, por ser o livro um recurso de linguagem escrita, fundamental na alfabetização.

Azaleia utilizou bastante o projetor multimídia em suas aulas, tanto para trabalhar alguns conteúdos, como para apresentar histórias infantis para as crianças. Esse equipamento já estava instalado em sua sala de aula com caixa de som, o que facilitava o uso.

Já a professora Margarida, da 2ª fase, normalmente, levava as histórias em *pen drive* e apresentava para as crianças em uma televisão, conectada ao computador, na sala de informática. A professora Rosa, da 3ª fase, exibiu filmes aos alunos em um espaço da biblioteca, proporcionando momentos em que as crianças apreciavam o filme, envolvidos com as histórias. Essas duas professoras utilizaram muitos textos e também os vídeos para desencadeamento de produção de texto.

3.2.1.4 Produção de texto

As professoras proporcionaram vários momentos para as crianças interagirem com os diversos gêneros textuais com objetivo de trabalhar a leitura e a escrita. Para o desenvolvimento desse trabalho, quando as leituras eram compartilhadas, criaram situações como as rodas de conversa, para refletirem sobre as histórias. Esses momentos eram importantes, pois, como afirma Abramovich (2006, p. 143) “ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar. Pode se sentir inquietada, cutucada”. Na conversa sobre o texto, a professora pode auxiliar as crianças a construírem novos significados sobre o que escutaram.

Após a conversa sobre os textos, os alunos realizaram produções, reescrevendo as histórias como forma de interpretação do que entenderam, pois “a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A cocriação dos sujeitos da compreensão” (BAKHTIN, 2011, p. 379). Quando escreveram sobre o que leram, as crianças dialogaram com o texto, dando-lhe sentido de acordo com o seu contexto.

A professora Azaleia, da 1ª fase, como apresentado anteriormente, trabalhou mais a oralidade, produziu coletivamente um texto oral com as crianças em um dos dias observados, em que ela mostrou um leãozinho de pelúcia, e falou que teriam que escolher um nome para ele. Uma criança sugeriu Leonardo, e a professora pediu para levantar a mão quem concordava e, como a maioria concordou, ficou esse nome³⁷. Depois, ela falou para as crianças que iria passar o objeto para eles e, quem estivesse com o bichinho na mão, teria que continuar a história. A professora iniciou a narrativa dizendo “*O leãozinho Leonardo estava alegre e foi passear na floresta...*” e foi passando o leãozinho. Ao final, o texto ficou mais ou menos assim constituído: “*O leãozinho Leonardo estava alegre e foi passear na floresta. Ele*

³⁷ Interessante notar a precisão da sugestão da criança, apesar de ocasional, já que Leonardo significa “valente como um leão”, “forte como um leão”.

gostava de brincar e foi visitar a avó, foi na cachoeira, encontrou um lobo mau e saiu correndo. Subiu na árvore, porque estava com medo do lobo, e bateu na cabeça do lobo...”

Durante a criação da história, as crianças falavam muito baixo e ficavam muito agitadas, conversavam bastante, não conseguiam ficar concentradas para ouvir os colegas, o que prejudicou ouvir todas as partes da história. Mesmo assim, foi possível perceber a intertextualidade com a história do Chapeuzinho Vermelho, que Azaleia lera no dia anterior: tanto a professora como as crianças trouxeram as vozes do texto ouvido anteriormente.

A professora Margarida, da segunda fase do primeiro ciclo, foi a que mais realizou produção de texto. Dos sete dias presenciados, em três ela usou as leituras para desencadear a produção de texto, e, no restante, ela se valeu da exibição de filmes para esse fim, como demonstrado no Quadro 13.

Quadro 13 - Leitura e vídeo como mote para produção de textos³⁸

Aula observada	Professora Margarida		Professora Rosa	
	Histórias apresentadas	Atividades desenvolvidas	Histórias apresentadas	Atividades desenvolvidas
1 ^a	-	-	-	-
2 ^a	-	-	-	-
3 ^a	Vídeo: “O macaco e a velha”	Produção coletiva e produção de HQ	Vídeo: “Frozen”	Prod. texto
4 ^a	“Chapeuzinho cor de abóbora” (Parte de “Chapeuzinhos coloridos”)	Prod. texto (reconto)	-	-
5 ^a	-	-	-	-
6 ^a	-	-	-	-
7 ^a	-	-	Vídeo: “Tainá”	Prod. texto (Reconto)
8 ^a	Livros diversos: OC e AIC	Prod. texto (resumo)	Livros de Monteiro Lobato	Prod. texto (reconto)
9 ^a	Vídeo: “Em busca da estrela de Natal”	Prod. texto	-	-
10 ^a	-	-	Livros diversos da biblioteca	Prod. texto
11 ^a	Livros diversos: OC, AIC, PNBE e Trilhas	Prod. texto	-	-
12 ^a	Vídeo: “Chapeuzinho Vermelho”	Prod. texto	-	-
13 ^a	Vídeo: “O corpo fala”- Turma da Mônica (sentidos)	Prod. texto coletiva	-	-
14 ^a	-	-	-	-
15 ^a	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas observações.

³⁸ Não serão apresentados dados da professora Azaleia nesse quadro porque ela não desenvolveu produção textual escrita com as crianças.

Na primeira etapa da observação, que ocorreu no final do segundo semestre de 2014, as crianças dessa turma (2ª fase/2014) produziram com mais autonomia, já na segunda etapa que ocorreu no início do ano letivo as produções dos alunos dessa turma (2ª fase/2015) foram feitas mais coletivamente, tendo a professora como escriba. Isso ocorreu porque, nesse período, início de maio de 2015, estava sendo introduzido, pela professora, o eixo de produção de textos e várias crianças ainda estavam se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética.

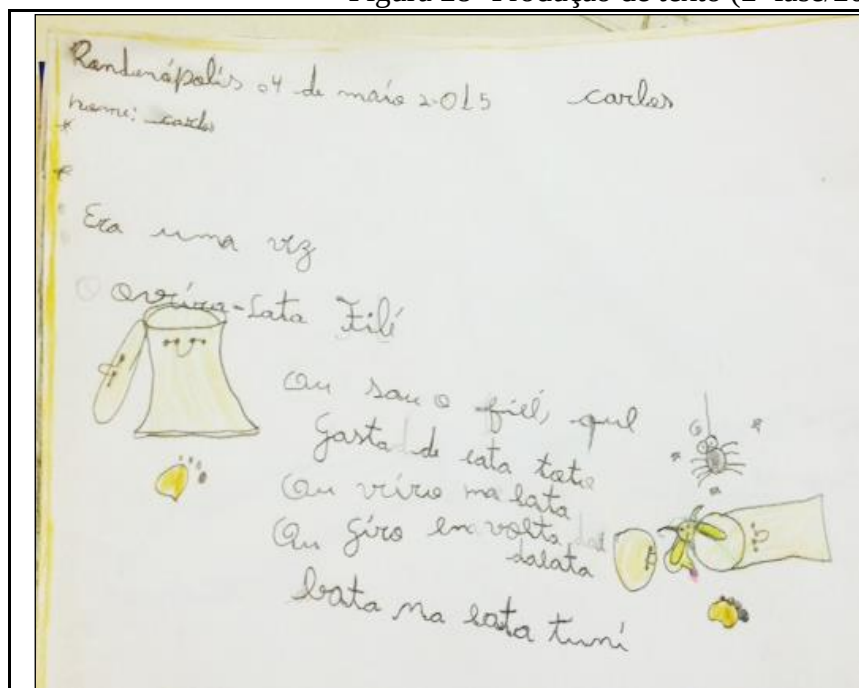
No processo de produção da escrita, a alfabetizadora, enquanto interlocutora dos alunos, se constituiu “[...] um elemento-chave no processo de elaboração e organização do conhecimento” (SMOLKA, 2009, p. 101).

Durante a análise das práticas das professoras em relação à produção textual, serão apresentadas algumas produções das crianças para ilustrar o trabalho que as professoras realizaram com os alunos. Os textos selecionados foram mais significativos, considerados por mim, e a transcrição das produções da segunda fase foi realizada para que ficasse mais clara a leitura para o leitor.

No décimo primeiro dia de observação, a professora Margarida, da segunda fase, solicitou a uma aluna e a estagiária que buscassem os livros na sala onde ficavam guardados. Eles pertenciam aos acervos OC, AIC, PNBE e Trilhas. A alfabetizadora entregou um livro para cada uma das crianças, e pediu para que lessem assim que terminassem a atividade que estavam fazendo, conforme relatado anteriormente. Quando a maioria já havia lido, ela entregou uma folha sulfite para cada criança e falou para elas que iriam escrever um texto sobre o livro que leram, que poderia ter o mesmo título do livro ou poderiam criar outro, mas que teriam que escrever a história do jeito deles, “*Eu quero ver como vocês estão escrevendo, mas primeiro tem que ler o livro, não pode copiar a história do livro, só uma palavrinha ou outra*”, disse a professora aos alunos. Depois que terminaram a produção, ilustraram o texto.

Margarida relatou que, naquele ano, era a primeira vez que os alunos estavam produzindo textos sozinhos. As figuras 28 e 29 apresentam duas produções de textos que resultaram dessa atividade.

Figura 28- Produção de texto (2ª fase/2015)



Era uma vez

Ovira-Lata Filé

Ou sou o fiel, que

Gasta de cata totó

Ou viro na lata

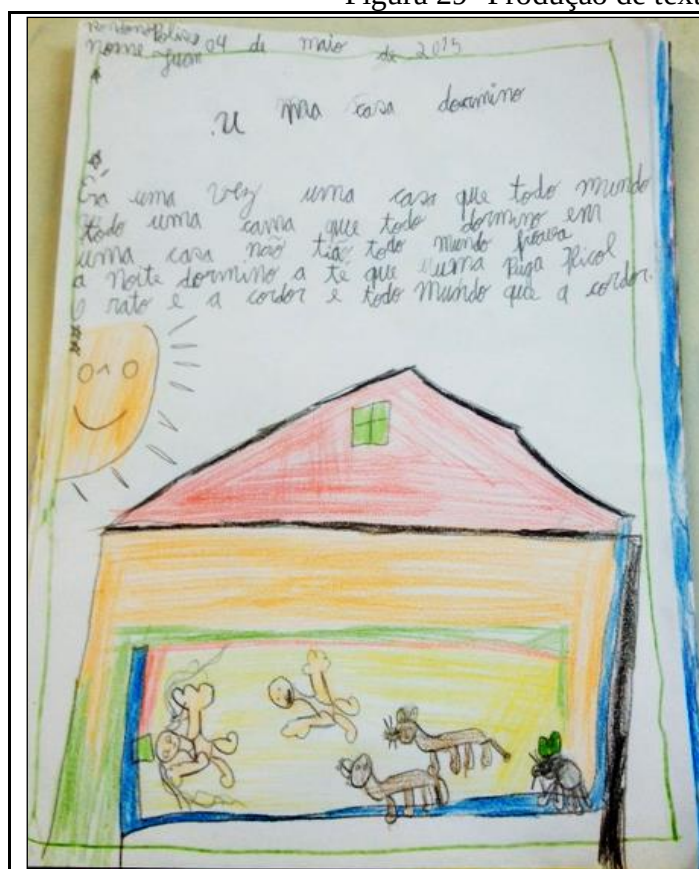
Ou giro en volta

dalata

bata na lata tuni

Fonte: Carlos, aluno da 2ª fase/2015.

Figura 29- Produção de texto (2ª fase/ 2015)



U ma casa dormino

Éra uma vez uma casa que todo mundo

todo uma cama que todo dormino em

uma casa não tia todo mundo ficava

a noite dormino a té que uma puga picol

O rato e a corder e todo mundo que a

corder.

Fonte: Juan, aluno da 2ª fase/2015.

Ao serem solicitadas que produzissem o texto, as crianças, em um processo metalinguístico, refletiram sobre a linguagem, sobre o que iriam escrever e como iriam escrever e, diante disso, a professora ensinou os alunos a utilizarem esses conhecimentos. Assim, nesse processo, mobilizaram saberes que já possuíam sobre a linguagem, e também outras vozes, seja da história que tinham acabado de ler e de outras anteriores, pois “todo texto faz parte de uma cadeia de textos de uma dada esfera” (CARDOSO, 2008, p. 26).

No décimo segundo dia, antes de iniciar a história da “Chapeuzinho Vermelho³⁹” em vídeo, a professora falou: “*Vocês vão assistir hoje uma história do Chapeuzinho Vermelho, mas é uma história diferente, então, é para vocês verem um jeito diferente de contar história. Então, prestem atenção, que vocês vão escrever depois de um jeito, mas diferente da Chapeuzinho Vermelho⁴⁰*”. A docente apresentou uma releitura da história original do Chapeuzinho Vermelho, mostrando, desta maneira, que eles podiam escrever um texto baseado em uma história, mas de um modo diferente. Portanto, pode se produzir um texto por meio de muitas vozes, pois o texto é um “*tecido de muitas vozes, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se complementam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto*” (BARROS, 1997, p. 34, grifos da autora).

Bakhtin (2011, p. 363, grifos do autor) ressalta que “a vida das grandes obras nas épocas futuras e distantes, [...] parece um paradoxo. No processo de sua vida *post mortem* elas se enriquecem com novos significados, novos sentidos; é como se essas obras superassem o que foram na época de sua criação”, pois “cada época sempre descobre algo de novo nas grandes obras do passado”, e, por meio das releituras, elas são modernizadas, mas também, muitas vezes, são deturpadas.

No processo de reescrita, as crianças vão dando o seu sentido ao texto, porém, quando estão iniciando o processo de produção de texto, muitas vezes reproduzem parte do que leram ou ouviram tal qual o original.

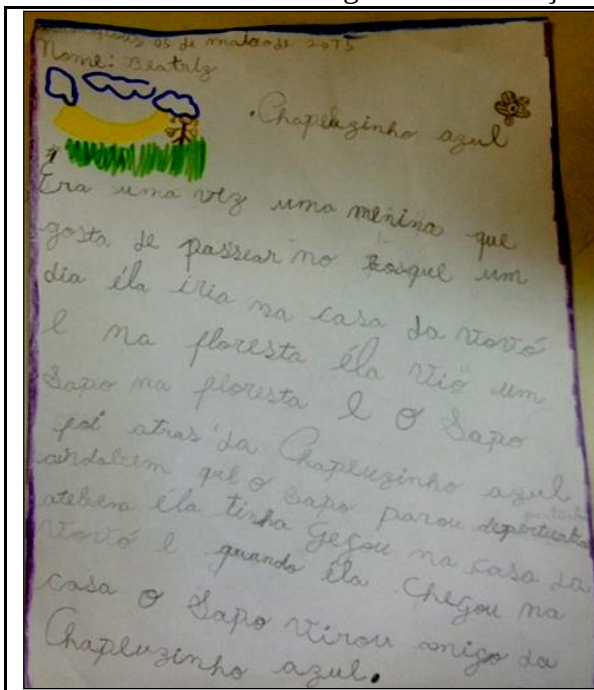
Após o intervalo, ao retornarem para a sala de aula, a professora falou para as crianças: “*Agora olhem para a professora. Gostaram da história da Chapeuzinho Vermelho? É uma história parecida, mas diferente*”. Logo em seguida, disse que iriam inventar uma história com começo, meio e fim, mas teria que ser da Chapeuzinho. Junto com os alunos ela revisou oralmente a história e, orientando as crianças, falou: “*Cada pedaço da história tem*

³⁹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VADdBXzXSb4>.

⁴⁰ O enredo da história é baseado na história original, mas a personagem principal é mais moderna, assiste televisão, fala ao telefone e utiliza gírias. A menina conversa com o lobo durante a história em vários momentos, e o engana várias vezes escapando de suas armadilhas para que ele não a pegue. No final da história ela bate no lobo que desmaia e assim, consegue ligar para o caçador que chega, dá comprimidos efervescentes para o lobo que arrota colocando a vovozinha que havia engolido para fora de sua barriga.

que ter um parágrafo. Podem mudar a cor do Chapeuzinho se quiserem”. As crianças ficaram em silêncio, concentradas para realizarem a atividade. Veja um exemplo de produção:

Figura 30 - Produção de texto (2ª Fase/ 2015)

	Chapeuzinho azul Éra uma vez uma menina que gosta de passear no bosque um dia éla iria na casa da vovó e na floresta éla vio um Sapo na floresta e o Sapo foi atrás da Chapeuzinho azul aindabem que o sapo parou deperturbar atebem éla tinha gegou na casa da vovó e quando éla Chegou na casa o Sapo virou amigo da Chapeuzinho azul.
--	--

Fonte: Beatriz, aluna da 2ª Fase/2015.

A criança relacionou partes do texto a um novo contexto da história criada por ela, de acordo com a sua imaginação, provavelmente relacionou a história ouvida com “A princesa e o sapo”, realizando a intertextualidade, já que, no seu texto, o lobo não foi nem citado, criou outro final, uma vez que na história apresentada pela professora o sapo não se tornou amigo de Chapeuzinho. Sendo assim, ela recontou parte da história, de acordo com a sua interpretação, realizando o “[...] correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto” (BAKHTIN, 2011, p. 401). A criança realizou as etapas do movimento dialógico da interpretação apresentadas por Bakhtin: “o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto” (Idem).

No décimo terceiro dia, a alfabetizadora apresentou uma história por meio de animação da Turma da Mônica sobre os sentidos do corpo humano. O filme: “O Corpo fala”⁴¹, é apresentado de uma maneira bem lúdica, relacionando às superstições como: “mão coça porque vai receber dinheiro”, “a orelha fica vermelha porque tem alguém falando da pessoa”, etc. Antes de começarem a assistir o vídeo, a professora falou que iriam estudar o que tinham

⁴¹ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-U_AR8RbWNg.

começado no dia anterior com o livro de Ciências. Depois da exibição do vídeo na sala de computação, retornaram para a sala de aula e dialogaram um pouco sobre o filme e os cinco sentidos. Em seguida, a professora falou: “*Hoje nós vamos fazer uma atividade diferente, vamos montar um livrinho*”, entregou as folhas em branco para as crianças e mostrou como iriam fazer. Ela perguntou que nome dariam ao livro, sugeriram: “*O corpo fala*”, o mesmo do vídeo. Os alunos votaram para determinar se concordavam com o título e, como a maioria concordou, ficou esse mesmo. Logo depois, a alfabetizadora desenhou na lousa um retângulo, escrevendo o título e autor: alunos do 2º ano. Em seguida, pediu para fazerem a margem e ilustrarem a capa. Quando a maioria terminou, ela falou: “*Na segunda folha nós vamos fazer um texto coletivo sobre o tato*”. Revisou o que era o tato e foi perguntando para as crianças o que entenderam e, de acordo com o que falaram, foi escrevendo na lousa, e as crianças copiaram. Margarida iniciou a frase e foi instigando os alunos a refletirem e completarem. Conforme foi escrevendo na lousa, orientava as crianças quanto à direção do texto e organização na página. O texto final ficou assim organizado:

Quadro 14 - Transcrição do texto coletivo

O tato
O sentido do tato permite que possamos sentir as coisas, se são duras, moles, macias, lisas, etc...
Posso sentir também o frio, o calor, o vento, o sol, etc...

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados nas observações.

Em seguida, a professora pediu para ilustrarem o texto. Ela trabalhou sobre os outros sentidos nos dias seguintes e produziu coletivamente os textos, formando o livrinho.

Apesar da história apresentada em vídeo ser lúdica, ao relacionar aos conhecimentos científicos de Ciências o texto produzido assumiu, predominantemente, caráter explicativo.

Essa atividade desenvolvida pela alfabetizadora, assumindo a posição de escriba, é importante para a criança perceber como se organiza um texto e que a escrita não é uma mera transcrição da fala, como aponta Smolka (2009, p. 132):

Como interlocutora e escriba, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Nesse contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma “gravação do que foi dito”. O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma não! Várias!). As crianças, em conjunto, começam a assumir, com a professora, a autoria do texto escrito.

Com os alunos da 2ª fase/2014, Margarida apresentou uma história cantada por meio de vídeo na sala de computação: “O macaco e a velha⁴²”, momento em que as crianças se divertiram bastante, pois é uma história engraçada, e, após o filme, cantaram a música que embala o vídeo. Quando terminou, voltaram para a sala de aula e, coletivamente, fizeram a revisão da história. Cada aluno foi narrando parte da história e a professora foi escrevendo na lousa, como descrito a seguir:

Quadro 15 - Transcrição da síntese da história “O macaco e a velha”

O macaco e a velha	
1.	Velha com um sítio com um bananal.
2.	Tinha um macaco ladrão de bananas.
3.	A velha preparou uma armadilha.
4.	Colocou no quintal um boneco de alcatrão.
5.	O boneco com banana.
6.	O macaco ficou bravo e bateu no boneco.
7.	O macaco ficou colado no boneco.
8.	A velha bateu no macaco de chicote.
9.	O macaco desmaiou.
10.	O macaco saiu chorando.
11.	Encontrou uma pele de leão, roubou e vestiu.
12.	Foi assustar a velha.
13.	A velha correu e caiu dentro do poço.
14.	A velha gritou socorro.
15.	O macaco salvou a velha com seu rabo.
16.	Os dois ficaram amigos.
17.	Ele cantou uma canção.

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados nas observações.

Os alunos levantavam a mão e esperavam a vez para falarem. A seguir, a professora leu com os alunos o que escreveu na lousa, lembrou com eles os tipos de balões que podem ser utilizados, e entregou uma folha com doze quadrados em branco para as crianças recontarem a história por meio de história em quadrinhos, conforme demonstrado nas Figuras 31 e 32.

⁴² Disponível em: www.youtube.com/watch?v=o6uEyVWEJQY.

Figura 31- Reconto por meio de história em quadrinhos (2ª fase/2014)



Fonte: Emily, aluna da 2ª fase/2014.

Assim, cada criança recontou a história à sua maneira, de acordo com a sua compreensão, pois, segundo Bakhtin (2011, p. 378), “o sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições”.

Figura 32 - Reconto por meio de história em quadrinhos (2ª fase/2014)



Fonte: Henzo, aluno da 2ª fase/2014.

Os alunos se concentraram na realização da atividade. Depois do intervalo, a docente aproveitou os personagens da história para criar problemas de matemática, como este: “Sinhá Velha colheu 226 bananas no seu bananal. O macaco Simão comeu escondido 112 bananas. Quantas sobraram?” Na maioria dos dias em que trabalhou matemática, após terem lido ou

ouvido uma história infantil, a alfabetizadora aproveitou os personagens e o contexto da história para criar problemas para os alunos resolverem.

No dia seguinte, a professora leu a história “Chapeuzinho cor de abóbora”, que faz parte do livro “Chapeuzinhos coloridos” (José R. Torero; Marcus A. Pimenta). Durante a leitura, ela instigou os alunos a fazerem inferências, em que eles tentaram adivinhar o que iria acontecer na história. Quando terminou, entregou uma folha para recontarem, por meio da reescritura, cada um a seu modo, sobre a história que ouviram. Cada dia ela leu uma história desse livro para produzirem textos, com objetivo de cada criança formar um livrinho com as suas produções. Ao recontar a história à sua maneira, a criança apresenta, em sua narração, a voz do narrador da história original, mesmo que de modo rudimentar. Desse modo,

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido. (BAKHTIN, 2006, p. 148)

Para ajudar na organização do texto, Margarida realizou, coletivamente, o reconto oral, fazendo a revisão da história com os alunos e escrevendo alguns tópicos na lousa:

Quadro 16 - Transcrição da síntese da história “Chapeuzinho cor de abóbora”

Chapeuzinho cor de abóbora	
1.	Como é a menina.
2.	A mãe pede para levar a torta.
3.	Ela encontra o lobo.
4.	Ela vai por outro caminho.
5.	O lobo come a vovó.
6.	O lobo come a menina.
7.	O lobo come o caçador.
8.	O lobo explode.

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados nas observações.

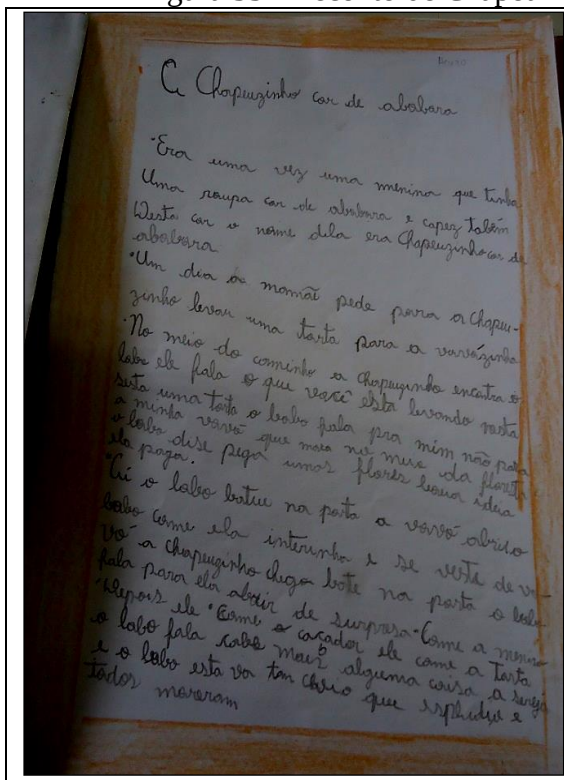
Ao terminar, a professora entregou a folha de sulfite e orientou para que dobrassem ao meio, pois em uma parte escreveriam o texto e em outra, ilustrariam. Depois, combinou com as crianças que teriam mais ou menos quarenta minutos para escreverem o texto e retomou os tópicos, lendo para elas o que escreveu na lousa e disse que era apenas um roteiro, deveriam escrever cada um a sua história sobre cada tópico. Durante a produção, as crianças perguntaram para a professora como se escreviam algumas palavras.

Segundo Cardoso (2008, p. 32), “o problema da aprendizagem da escrita é o de a criança conseguir um melhor controle sobre sua própria atividade de linguagem: aprender a planejar um texto, a desenvolvê-lo em função da situação, adaptá-lo a um destinatário”. No caso do reconto das histórias que fazem parte do livro “Chapeuzinhos coloridos”, os alunos tinham como destinatário as suas mães. Durante a realização da atividade, a professora falou para os alunos capricharem porque formariam um livrinho para entregar às mães. Ao final do bimestre, todas as produções eram organizadas pelos próprios alunos e entregues aos pais.

É preciso destacar que muitas produções foram realizações de tarefa, e, poucas vezes, no período em que estive na sala, tiveram outro destinatário, além da professora. Assim, a docente deixou de proporcionar experiências com interlocutores concretos e variados, os destinatários a quem deveriam escrever. “É necessário na escrita de um texto, não somente o *que escrever*, mas também *para que e para quem escrever*” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 12, grifos das autoras). Nesse sentido, é importante ter outros destinatários, para as crianças escreverem textos elaborando também representações sobre situações de interação, sobre os interlocutores e sobre as representações do interlocutor (Idem).

Em seguida, são apresentadas duas produções dos alunos a partir da história “Chapeuzinho cor de abóbora”.

Figura 33 - Reconto de Chapeuzinho cor de abóbora (a) – (2ª fase/2014)



A Chapeuzinho cor de abóbora

Era uma vez uma menina que tinha
Uma roupa cor de abóbora e capez também
Desta cor o nome dela era Chapeuzinho cor de
abóbora

Um dia a mamãe pede para a Chapeuzinho levar
uma torta para a vovózinha

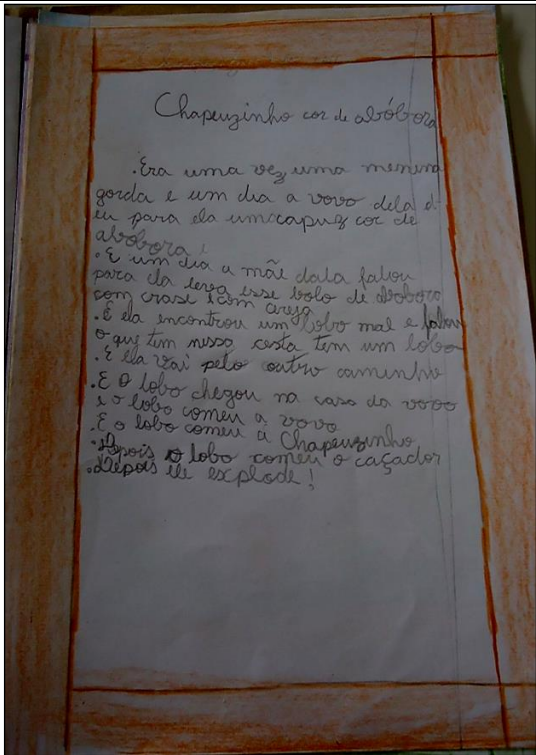
No meio do caminho a Chapeuzinho encontra o
lobo e ele fala o que você está levando nesta sexta
uma torta o lobo fala pra mim não para a minha
vovó que mora no meio da floresta o lobo dise
pega umas flores boua ideia ela paga.

Aí o lobo bateu na porta a vovó abriu o lobo
come ela interinha e se veste de vovó a
Chapeuzinho chega bate na porta o lobo fala para
ela abrir de surpresa. Come a menina

Depois ele Come o caçador ele come a torta o
labo fala cabe mais alguma coisa a sereja e o lobo
esta va tam cheio que espludio e todos moreram

Fonte: Henzo – aluno da 2ª fase/2014.

Figura 34 - Reconto de Chapeuzinho cor de abóbora (b) – (2ª fase/2014)



Chapeuzinho cor de abóbora

Era uma vez uma menina gorda e um dia a vovo dela deu para ela um capuz cor de abóbora.

E um dia a mãe dela falou para ela levar esse bolo de abóbora com crase e com cereja.

E ela encontrou um lobo mal e falou o que tem nessa cesta tem um lobo.

E ela vai pelo outro caminho.

E o lobo chegou na casa da vovo e o lobo comeu a vovo.

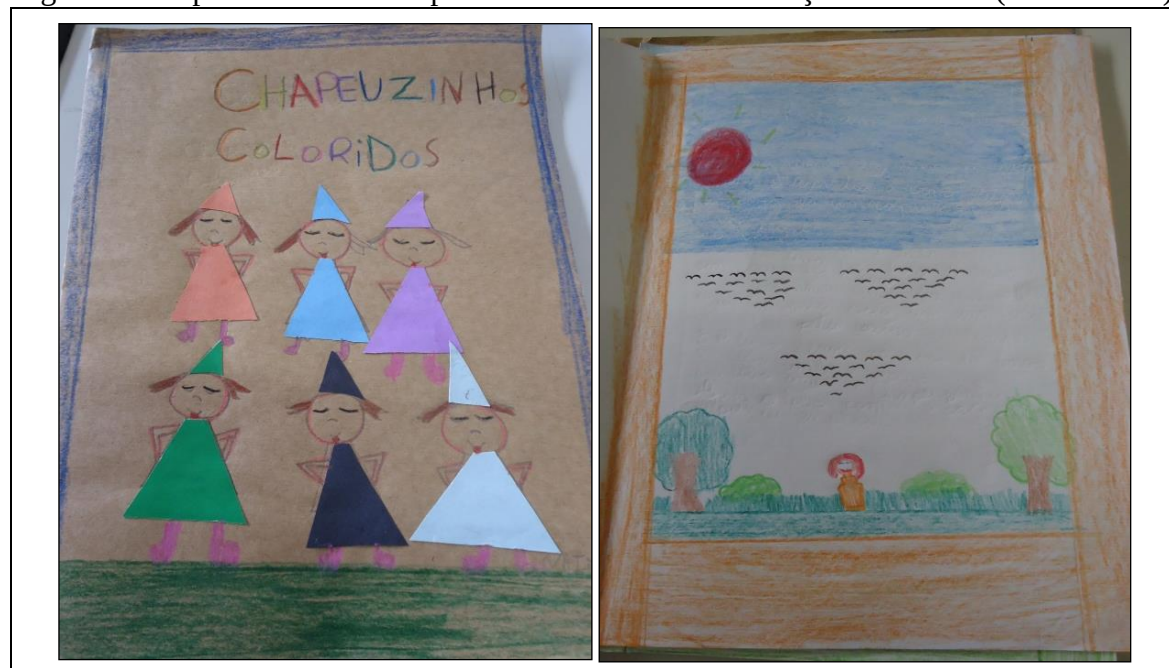
E o lobo comeu a Chapeuzinho.

Depois o lobo comeu o caçador.

Depois ele explode!

Fonte: Nathália – aluna da 2ª fase/2014.

Figura 35- Capa do livrinho Chapeuzinhos coloridos e Ilustração da história (2ª fase/2014)



Fonte: Nathália – aluna da 2ª fase/2014.

Ao produzirem o livrinho, depois de escritas todas as histórias, os alunos fizeram a capa e a contracapa, escrevendo o nome do/a autor/a, ano, e nome da escola. Note-se que esta é uma atividade de extrema importância, em especial, no âmbito do letramento, embora a

professora ressalte mais o âmbito da alfabetização/apropriação da língua, como se pode ver a seguir.

A alfabetizadora narrou que utilizou muito a produção de textos para trabalhar as dificuldades de leitura e escrita das crianças, o que foi possível constatar em sua prática.

Eu faço muita produção de texto com eles para fazer o diagnóstico das dificuldades e vou trabalhando cruzadinha, o ditadinho, diagramas, pesquisa nas revistas, eu vejo que eles mais aprendem é na produção de texto, porque eles levantam e vem perguntar como escreve isso, como escreve aquilo, então, durante a produção de texto é um movimento muito grande de perguntar, como que escreve, nem tudo eu falo, nem tudo eu explico. (Professora Margarida, 2ª fase, 1ª Entrevista, novembro/2014)

No oitavo dia, os alunos leram livros do acervo das Obras Complementares e Alfabetização na Idade Certa. Ao entregar os livros a professora falou que iriam produzir um texto “*bem completo*” sobre o livro, colocando o título, o autor, ilustrador, editora e deveriam escrever o resumo da história e informar os dados técnicos do livro. Com esta atividade, a professora tinha objetivos diferentes em relação à produção de textos, variando a situação de produção, pois solicitou que fizessem um resumo do livro, diferentemente das situações anteriores.

Antes de entregar o livro, para orientar a realização da atividade, a professora escreveu na lousa:

Quadro 17 - Transcrição da orientação da professora para produção de resumo

Leia o livro e escreva sobre: • O título do livro. • O autor e o ilustrador. • A editora • O que fala o livro – resumo.

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados nas observações.

Em seguida, pegou um livro como exemplo e explicou sobre cada item. Não era a primeira vez em que escreviam o resumo de um livro, pois, como relatado anteriormente, no primeiro dia de observação a professora falou que tinham realizado esse tipo de atividade no dia anterior. Dessa maneira, ela apenas falou que, ao fazer o resumo, tinham que escrever o que falava o livro. A maioria das crianças escreveu uma frase para resumir a história dos livros, como nos exemplos apresentados no Quadro 18:

Quadro 18 - Transcrição de resumos de livros da 2ª fase/2014⁴³

“Fala de uma menina diferente que usava roupas da irmã mais velha e ela era toda diferente” (Lilás, uma menina diferente - Mary E. Whitcomb – OC: acervo 1/1º ano).
“O livro fala sobre uma menina que comia doce” (A melhor família do mundo – Susane López - AIC: acervo II).
“O livro fala sobre o gatinho, a menina e o menino” (Poesia na Varanda – Sônia Junqueira – AIC: acervo II).
“O meu livro fala de um índi que a família dele era muito legal” (Txopai e Itohã – Kanatyô Pataxó - OC – acervo 2/2º ano).
“O livro que eu li fala sobre a temperatura o rio eo caminho do rio” (O caminho do rio – Elza Y. Passini – OC: acervo 2/2º ano).
“O menino foi cata o lixo com osamigos e foi para casa dormi. E a maiã foram cata lixo da rua E cataram todos lixo da rua” (Não afunde no lixo – Nilce Bechara - OC: acervo 2/2º ano)
“O livro que eu li fala sobre um menino que não sabia o que era um poema e saía perguntando para as pessoas na rua” (Isto é um poema que cura peixes - Jean-Pierre Siméon – AIC: acervo II).

Fonte: Elaborado com dados das produções dos alunos da 2ª fase/2014.

A professora Margarida relatou que ainda não havia pedido para as crianças escreverem estes itens, retirando do livro, trabalhava apenas oralmente, lembrando que, na Província Brasil, foi perguntado sobre o ilustrador e a maioria errou a questão. Sendo assim, mediante o resultado dessa avaliação, a professora trabalhou algumas capacidades nas quais as crianças apresentaram dificuldade. Isso evidencia a preocupação dela com as avaliações e, de certa, forma, como essas interferem na prática pedagógica.

Durante a produção, a alfabetizadora foi passando nas carteiras para orientá-los e fazer algumas correções, como o uso da letra maiúscula no início das frases.

Na nona aula, eles assistiram ao filme: “Em busca da estrela de Natal”, e, depois, a professora conversou com os alunos sobre a história, refletindo sobre o significado do Natal, relacionando ao contexto deles. Para isso, ela perguntou o que era o Natal e alguns responderam: “*O nascimento de Jesus*”; “*Comemorar o nascimento de Jesus*”; “*Festa, reunião de família*”. Na continuidade, Margarida contou a história do nascimento de Jesus, falou sobre a estrela do Natal e dos reis Magos, relacionando com o filme.

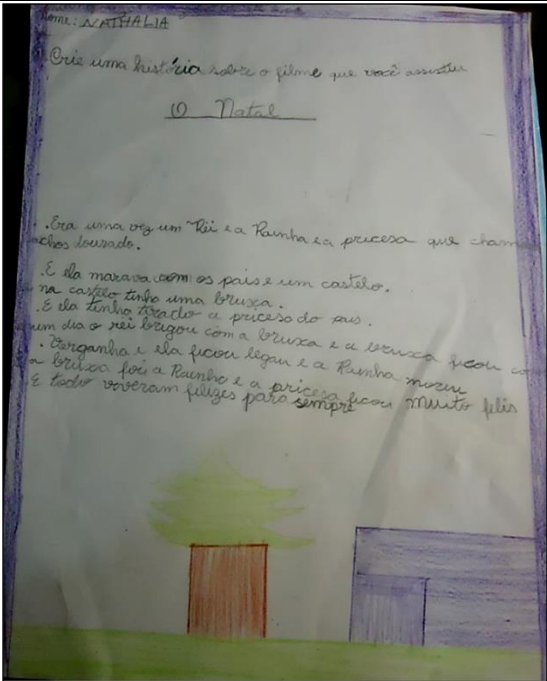
De acordo com Goulart (2001, p. 19), ao provocar as crianças para relacionar os temas trabalhados a outros textos conhecidos ou lidos, e a situações de suas próprias vidas, “a interdiscursividade vai sendo construída, cruzando os gêneros discursivos da vida cotidiana com outros gêneros de discurso”. Portanto, ao dialogar com as crianças sobre o filme relacionando-o ao contexto delas, a docente realizou a interdiscursividade.

⁴³ Lista dos livros em anexo.

Depois do diálogo, ela pediu que escrevessem a história do Natal, que poderia ser a do filme ou uma diferente. Para realizarem essa atividade ela escreveu o enunciado na lousa: “Crie uma história sobre o filme que você assistiu.” No período observado, presenciei poucas vezes a escrita de um enunciado para produção de texto, normalmente a professora escrevia a síntese da história, como apresentado anteriormente e orientava o que deveriam fazer oralmente.

Conforme os alunos iam terminando, se dirigiam até mim e até a professora para lerem o que escreveram. As produções foram bem variadas: alguns escreveram o resumo, outros parte do filme, ou criaram uma nova história do Natal, pegaram parte do filme e criaram o restante, ou juntaram partes de outras histórias, a exemplo de algumas produções (Figura 36 e 37):

Figura 36 - Produção de texto (2ª fase/2014)

	O Natal Era uma vez um Rei e a Rainha e a princesa que chamava cachos dourado. E ela morava com os pais e um castelo. Lá no castelo tinha uma bruxa. E ela tinha tirado a princesa do pai. um dia o rei brigou com a bruxa e a bruxa ficou com Vergonha e ela ficou legau e a Rainha morreu E a bruxa foi a Rainha e a princesa ficou muito felis. E todo viveram felizes para sempre.
--	---

Fonte: Nathália, aluna da 2ª fase/2014.

Nathália iniciou a produção contando a história do filme e, no meio, foi modificando-a, criando uma nova história, fazendo a intertextualidade com outras. É possível observar a relação com o conto de fadas “Branca de Neve”, quando ela escreve “E a bruxa foi a Rainha”.

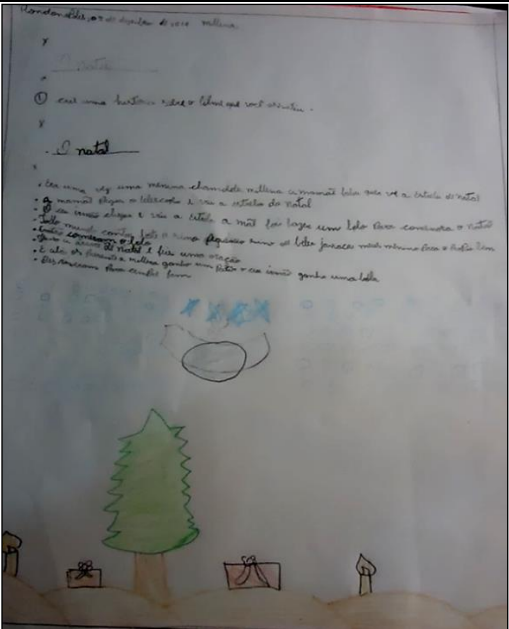
O que chama atenção é que muitas crianças iniciaram suas produções com “Era uma vez”, marca dos contos de fada e terminaram com “viveram felizes para sempre”. Na infância, as crianças geralmente têm contato com os contos, pela voz da mãe, da professora e mesmo na televisão, e acabam incorporando parte da estrutura desse gênero.

Segundo Smolka (2009, 2009, p. 147),

Ao produzir um texto, “os outros falam no meu texto, eu incorporo e articulo a fala dos outros; eu falo o/no discurso de outros que ao mesmo tempo, ampliam o meu dizer... É o próprio jogo da intersubjetividade marcado no trabalho da escritura. Cada texto, um momento de enunciação. Em cada momento, muitas vozes”.

No texto que a aluna Millena criou (Figura 37), ela falou da Estrela de Natal, que era o assunto do filme, e depois o relacionou, provavelmente, ao seu contexto, sua realidade, tendo em vista que coloca a si mesma como personagem da história.

Figura 37 - Produção de texto (2ª fase/2014)

	O natal Era uma vez uma menina chamada millena a mamãe falou quer ve a Estrela de Natal A mamãe Pegou o telescópo e viu a Estrela do Natal O ceu irmão chegou e viu a Estrela a mãe foi fazer um bolo Para conenora o Natal Todo mundo cantou bate o sino pequenio sino de belen janaceu meus menino Para o ProPio bem Emtão comeram o bolo Feito a arvore de Natal e feis uma oração E abriu os Presente a millena ganho um patis o ceu irmão ganho uma bola Eles viveram Para sempre fim
--	---

Fonte: Millena, aluna da 2ª fase/2014.

As crianças estavam no processo de aquisição do SEA, foi possível perceber, nas produções, que ainda apresentavam muitos erros na escrita, escrevendo, muitas vezes, como falavam ou escutavam. Nas palavras de Cardoso (2008, p. 31), “a criança inicia seu processo de aprendizagem da escrita apoiada firmemente na sua oralidade e, portanto, essa oralidade vai deixar marcas na sua escrita que, nesse momento, está ainda longe de ser convencional, ortograficamente correta”.

A professora, sobre a turma de 2014, relatou que, em muitas ocasiões, não corrigiu os textos produzidos, e que os alunos foram avançando na escrita.

No 2º semestre é que eu fui ver o resultado do primeiro semestre, antes eu ficava angustiada, quando eu peguei o segundo ano eles não escreviam nada no 1º semestre, espontaneamente, aí, eu descobri, esse ano, que com a produção, mesmo sem correção, eu corrijo quase nada, vou deixando eles escreverem e eles vão perguntando como é que escreve isso, como é que escreve aquilo, e aí a minha correção é só essa de orientar como escreve. Isso faz com que eles vão aprimorando a questão ortográfica, pros segundos anos eles estão escrevendo muito bem. (Professora Margarida, 2ª fase, 2ª Entrevista, dezembro/2014)

“As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam...” (SMOLKA, 2009, p. 150). As estratégias que a professora utilizava faziam com que os alunos não escrevessem para o professor corrigir, e, desse modo, “as crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. [...] Elas *usam* – praticam – a leitura e a escritura” (p. 150-151, grifo da autora).

Nas observações, percebi que os alunos dialogavam com a professora não somente durante o tempo em que estavam produzindo, para perguntar como deveriam escrever determinadas palavras, mas também quando terminavam a produção, momento em que ela pedia para que lessem o que produziram e refletissem sobre o que e como escreveram. Conforme relatou a alfabetizadora:

Quanto mais ela escreve, mais ela vai aprimorando, porque as minhas crianças, você observou na sala de aula, que durante as produções elas perguntam muito, como escreve isso, como escreve aquilo, e nesse momento da escrita que ela vai tendo dificuldades e ela vai perguntando e nessa pergunta que ela vai aprendendo, ela vai construindo né, [...] a literatura infantil é bacana porque eles vivem aquilo, vão vivenciando, depois a gente conversa sobre aquilo, quando eles vão escrever eles já têm sobre o que escrever, como escrever, já têm como criticar, já têm como colocar a opinião deles, criar outras histórias, é assumir essa questão da aprendizagem, da escrita da criança né. [...] E só de estar trabalhando com a imaginação, com os valores, essa criança já vai crescendo, então, eu vejo que os meus alunos hoje são muito falantes, eles são muito críticos, eles são de atitude, fazer tudo, tem que dar liberdade. Essa autonomia, eu acho que é bem bacana porque eles vão criando, e eles vão se sentindo donos daquele, saber daquele momento, daquela atividade e vai trabalhando bem e vai melhorando, quando eles chegaram e o que eles estão hoje, deram um salto com relação à escrita, a leitura, a autonomia, o saber, a ortografia,... Eram crianças que não faziam, praticamente... parágrafo, letra maiúscula, travessão, ponto de interrogação, isso tudo através da construção da leitura e dessa escrita, leitura e escrita, leitura e escrita, uns estão mais atrasados, mas outros já estão lá na frente. (Professora Margarida, 2ª fase, 2ª Entrevista, dezembro/2014)

É importante salientar, na fala de Margarida, a sua conscientização sobre a relevância da literatura infantil e a preocupação em proporcionar às crianças momentos de reflexão coletiva, em que elas dialogavam sobre o que liam de maneira crítica, para que pensassem sobre o que escrever e como escrever. Por meio das suas palavras, também narrou a evolução das crianças no processo de aprendizagem da escrita. As estratégias utilizadas por ela vão ao encontro do que dizem Magalhães et al (2012, p. 10), quando afirmam que “a produção escrita serve sobretudo, para a reflexão acerca do Sistema de Escrita Alfabética”.

O contexto de produção determina não apenas o que, mas também como dizemos. “Quem escreve um texto elabora representações sobre a situação de interlocução, sobre interlocutores e sobre as representações do interlocutor” (CRUZ; MENZONI; SILVA, 2012, p. 12), que neste contexto era a professora. Sobre o processo de produção de escritas das crianças, as autoras ainda afirmam:

[...] devemos estimular a geração, seleção e organização de ideias, a consulta a outras fontes (materiais ou mentais), o esboço da primeira versão, a revisão e a edição final do texto. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias de planejamento global, planejamento em processo, revisão em processo, avaliação e revisão final do texto. Durante estas atividades, considera-se a construção dos sentidos no texto por meio da coesão das ideias e do uso de outros recursos linguísticos. (CRUZ; MENZONI; SILVA, 2012, p. 3)

Durante a observação da prática de Margarida, constatei que ela propôs aos alunos diversas maneiras de produzir um texto a partir de uma história. Eles produziram história em quadrinhos, resumo, produção coletiva, elaboraram um livro, além de outras produções que não utilizaram as histórias para desencadeamento, como a elaboração de cartaz. Sendo assim, as crianças vivenciaram experiências produtivas e diversas quase que diariamente, permitindo maiores possibilidades de enunciação.

Portanto, Margarida, ao sugerir a produção de texto às crianças, trabalhou vários aspectos importantes, e, por meio das produções apresentadas, foi visível a evolução dos alunos. Ela trabalhou os conhecimentos linguísticos ao orientar algumas correções durante a escrita e quando solicitava que os alunos lessem seus textos para ela e fossem corrigindo juntos. Outro aspecto relevante foi sobre as estratégias de produção, em que realizou, junto com elas, um planejamento sobre o que iriam escrever, lembrando como eram as histórias e, deste modo, foi escrevendo tópicos na lousa, como apresentado anteriormente. E também trabalhou a dimensão sociodiscursiva ao refletir com as crianças os propósitos para a escrita do texto.

A professora Rosa, da terceira fase, é a que menos se utilizou de leitura de livros, porém, trabalhou o ensino da leitura utilizando o livro didático, poemas que as crianças trouxeram e leram em voz alta para a turma, além da leitura das produções que realizavam.

No primeiro dia que cheguei a sua sala, ela usou as obras do acervo AIC para verificar a fluência de leitura das crianças. No sexto dia, logo após a acolhida, a professora falou para os alunos: *“Hoje é terça-feira, nós temos português e o nosso compromisso de hoje é o poema”*. Os alunos tiveram como tarefa da semana anterior trazer um poema sobre amizade e ler o mesmo para toda a turma, com isso ela trabalhou a capacidade de ler diferentes textos com autonomia. Trouxeram uma variedade de poesias, inclusive de Luís de Camões e de Pedro Bandeira, entre outros.

Na semana em que se comemorou o Dia do Livro Infantil (18 de Abril), a biblioteca foi preparada para que todas as turmas tivessem um horário para leitura. No dia em que os alunos da professora Rosa foram à biblioteca, ela pediu para que a responsável separasse livros de Monteiro Lobato, pois havia trabalhado com os alunos, em sala, a biografia do escritor. Sendo assim, cada criança pegou um livro do autor, leu uma história e depois contou para a professora e para os colegas o que entendeu da história. Como tarefa, as crianças produziram um texto sobre a história lida.

Na biblioteca há vários livros de Monteiro Lobato, alguns de doações, mas a maioria de programas de fomento à leitura do governo federal: Sala de Leitura (1986) e PNBE (2003, 2006, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013). Alguns desses livros pertencem ao acervo direcionado aos anos finais. Contudo, observei que na maioria deles não aparece essa informação na capa. Como esse dado é mostrado apenas em alguns livros e em tamanho reduzido, aparentemente, tanto a responsável pela biblioteca como a professora não observaram essa informação. Algumas crianças apresentaram dificuldade em contar o que entenderam do livro, talvez seja por essa razão.

É importante a criança poder ter contato com uma variedade de livros, mesmo que não sejam indicados para a sua idade, porém para realização de atividades sobre o texto lido, acredito ser importante uma linguagem mais apropriada para a fase, para melhor compreensão.

Na décima aula observada, foram novamente para a biblioteca e a alfabetizadora falou para cada aluno escolher um livro dos que estavam dispostos sobre a mesa ou na cesta que estava sobre o tapete, e orientou para que eles lessem várias vezes o mesmo livro, pois depois iriam produzir um texto sobre o mesmo. Nesse dia, conforme eles iam terminando a leitura, se dirigiam até a professora para ela avaliar a fluência.

Figura 38 - Leitura na biblioteca (3ª fase/2015)



Fonte: Bastos (2015)

Depois da leitura individual, muitas crianças escolheram outras obras, deixando separada a que iriam usar para a produção. Enquanto esperavam para ler para a professora, várias crianças me rodearam e perguntaram se podiam ler o livro para mim, e não se contentaram com a leitura apenas da obra selecionada, alguns leram outras que estavam na mesa também. Apesar de terem a tarefa de produzir um texto sobre o livro escolhido, muitas crianças gostavam de ler, inclusive para o outro.

Os livros escolhidos pelas crianças foram: “Cachinhos dourados e os três ursos”; “Bambi”; “A dama e o vagabundo”; “Branca de Neve”; “A bela e a fera”; “João e o pé de feijão”; “Pinóquio”; “Contagem regressiva”; “Romeu, o porquinho carteiro”; “As travessuras do gatinho Tico”; “Monstro”; “Simbá, o marujo”; “Ciranda dos insetos”; “Os músicos de Bremen”; “A princesa e o sapo”; “O ratinho preguiçoso”; “O cão e o gato”; “O tesouro do pirata”; “O ataque das cáries”; “Aves”; “O jogo do vira-lata”; “No oeste selvagem”; “O circo”. Há um grande número de contos de fadas escolhidos pelas crianças, entre outros gêneros. Muitos desses livros são do acervo PNBE, porém, entre eles, encontra-se um número significativo de livros que são contos de fadas resumidos, a maioria doação, que, pela pouca qualidade apresentada, caberia outra discussão sobre este assunto.

As crianças levaram o livro para casa para lerem novamente, produzirem o texto e apresentarem para a professora depois. Rosa, ao falar sobre quais objetivos queria alcançar ao trabalhar com leitura de livros variados, respondeu:

Para produção de texto. Eu acho que em si é o entendimento, também, além da produção de texto individual, eles fazem a produção oral, pra ver se realmente entenderam, eles terminam de ler, eles vão falando pra mim o que eles entenderam, com as palavras deles, do livro, né, aí, depois que eles vão

colocar na escrita. Eu acho que, pra mim, eu busco sempre a leitura deles mesmo, pra ver como eles estão, o entendimento deles, pra ver se eles estão entendendo a história realmente, e agora nós estamos buscando também o nome dos livros, os autores, né, pra entender um pouquinho. (Professora Rosa, 3ª fase, 2ª Entrevista, junho/2015)

As crianças, ao produzirem um texto, refletem sobre a linguagem, pois pensam sobre o que escrever, e como escrever. As professoras, ao trabalharem a produção textual, inicialmente constroem com os alunos um conjunto de saberes para que possam produzir textos posteriormente. Assim, ao terem presente este conjunto de saberes e de saber-fazer ao produzir um texto, é o que Cardoso (2008, p. 24, grifo da autora) denomina como “*dimensão reflexiva do ato de escrever*”.

Na sala da terceira fase, não foi possível observar o processo de construção de saberes em relação à aprendizagem da estrutura e organização de um texto, pois as crianças já possuíam conhecimentos sobre como produzir e, nessa fase, já estão no processo de consolidação de muitas capacidades. A maioria das crianças da turma já escrevia textos com coerência e coesão, organizando o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos, ou seja, elas já tinham certa proficiência, já estavam internalizados muitos aspectos que um texto deve ter, como se pode observar na produção das crianças (Figuras 39 e 41).

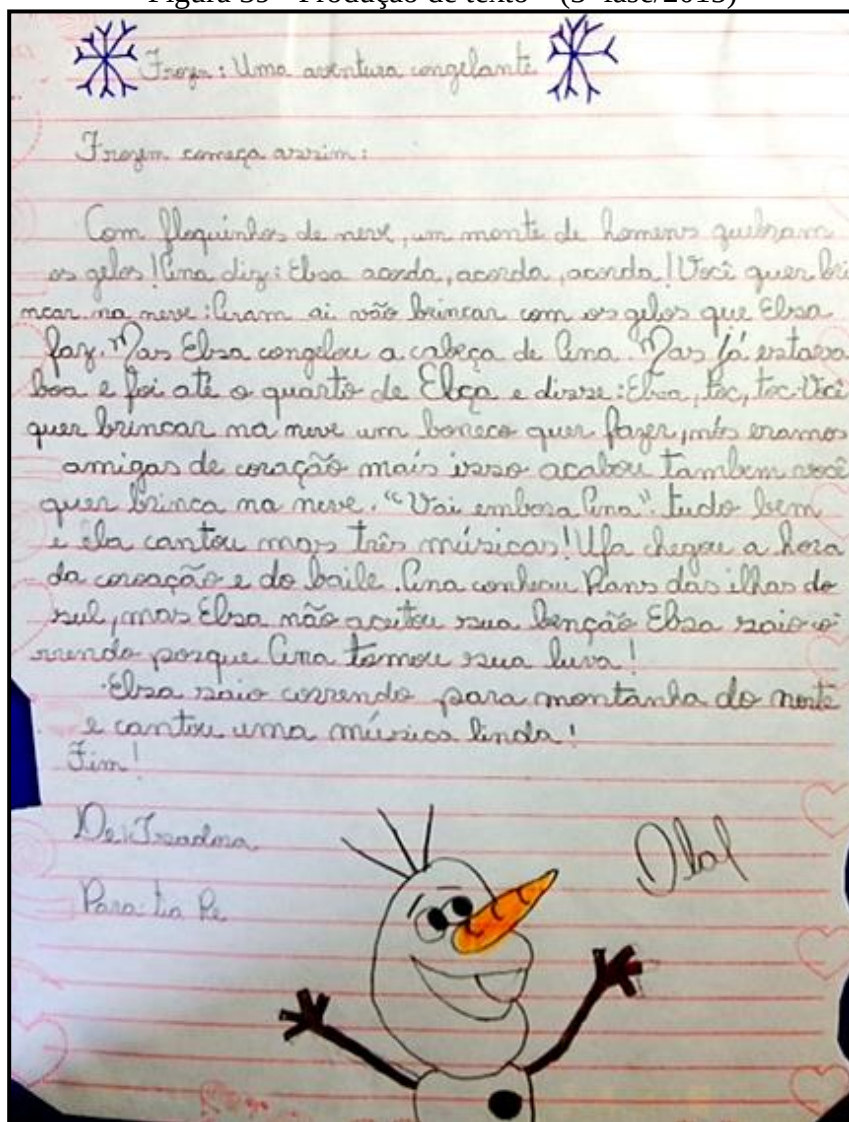
No período observado, em quatro dias a professora solicitou que recontassem a história lida ou assistida por meio de produção textual. “A escolha do que a criança irá escrever irá depender da situação comunicativa proposta pelo professor” (MAGALHÃES et al, 2012, p. 09).

No terceiro dia, ao entrarem em sala de aula, a alfabetizadora conversou com os alunos dizendo que fariam prova de Matemática e, depois do intervalo, iriam assistir um vídeo para depois realizarem uma produção. Após o intervalo foram direto para a biblioteca para assistirem ao filme “Frozen” e, antes de iniciar, a professora falou: “*Vocês já assistiram este filme o ano passado e fizeram o desenho, agora dá para produzir um texto e escrever a moral da história*”. Rosa, ao solicitar que produzissem um texto, normalmente pedia para que escrevessem a moral da história mesmo que no texto original, que desencadeou a produção, não tivesse.

Moral da história é uma característica dos gêneros fábula, apólogo e parábola, que tem como objetivo transmitir uma lição relacionada aos bons costumes, aos valores culturais. Portanto, a moral não cabe a todas as histórias, muitas têm objetivo de divertir, apenas, do lúdico, de desenvolver a criatividade e a imaginação, outras de apenas informar sobre um

assunto. Ao pedir a moral da história a professora demonstrava que seu objetivo era que os alunos escrevessem o que entenderam da leitura, porém, pela própria produção da criança, é possível perceber a compreensão que ela teve do texto, sem a necessidade de escrever a moral. Rosa, ao falar do contexto de produção das crianças, demonstrou isso: “Hoje eu trabalho muito com texto, [...], por exemplo, de assistir um filme depois eles interpretarem esse filme. Nós fomos ver *Malévola*, depois eles fizeram a produção e colocaram pra mim a moral que eles entenderam, a moral da história” (Professora Rosa, 3ª fase, 1ª Entrevista, abril/2015). A partir disso, é possível supor que a professora confunda moral com síntese, resumo.

Figura 39 - Produção de texto⁴⁴ (3ª fase/2015)



Fonte: Isadora, aluna da 3ª fase⁴⁵.

⁴⁴ Por estarem mais nítidos, os textos da terceira fase não foram transcritos em letra de máquina.

⁴⁵ Após a produção pronta, solicitei que a criança copiasse em uma folha para mim.

No dia seguinte, a alfabetizadora falou para os alunos que começariam com Português, que Ciências⁴⁶ ficaria para depois, pois ela ia chamá-los para corrigir a produção e eles iriam ler para a sala. Sendo assim, as crianças que trouxeram a produção feita em casa levaram até a professora para corrigir e, logo em seguida, leram na frente da sala, conforme o exemplo da na Figura 41. Os que não trouxeram, ela pediu para trazerem no dia seguinte, quando, então, fizeram a leitura no início da aula. Durante a leitura todos ficaram em silêncio e respeitaram os colegas que estavam lendo. Dessa maneira, foi possível ouvir até as crianças que leram mais baixo. Quando cada um terminava de ler o seu texto, os colegas batiam palmas.

Figura 40 - Leitura em voz alta (3ª fase/2015)



Fonte: Bastos (2015).

As crianças já sabiam que a professora ia solicitar para que lessem na frente, para todos da sala, pois já fazia parte da rotina, sendo assim, ao escreverem o texto tinham a preocupação de organizarem seus enunciados para que seus interlocutores entendessem, refletindo sobre o que escreveram, pois, como afirma Smolka (2009, p. 151),

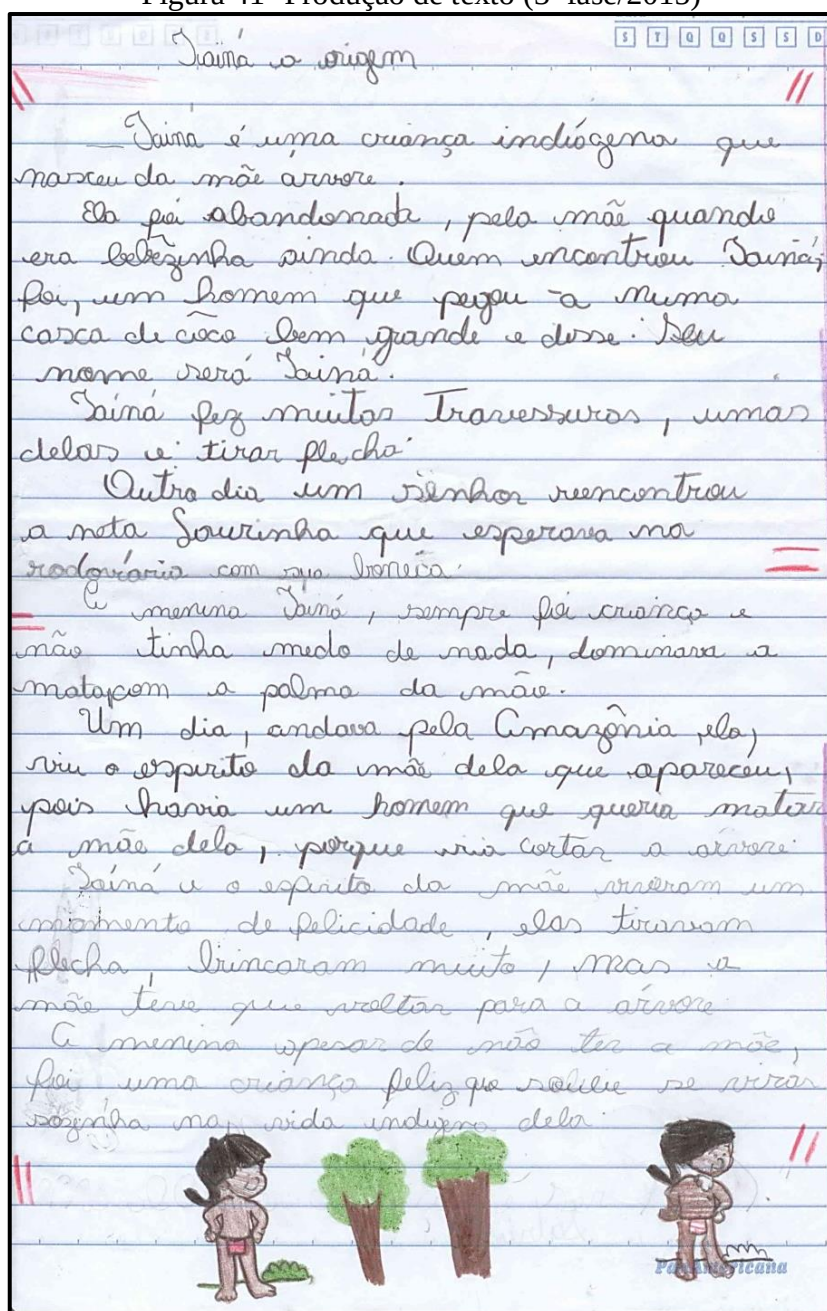
É nesse esforço, nesse trabalho de explicitação das ideias por escrito para o outro, que as crianças vão experienciando e apreendendo as normas da convenção: os interlocutores, as situações de interlocução, vão apontando a necessidade e delineando os parâmetros consensuais para a leitura. No início, as crianças raramente conseguem ler seus próprios textos, mas elas dizem (sobre) o que escreveram. Um “outro” tenta ler. É justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou não consegue fazer) do meu texto (não esquecer o “outro” que eu sou como leitor do meu próprio texto), do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu me organizo e apuro esta possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escritura.

⁴⁶ A professora procurava seguir o horário das aulas de acordo com as disciplinas, o que já fazia parte da rotina dos alunos.

Vale destacar que, no período observado, todas as produções tinham como interlocutores os colegas e a professora, não presenciei a escrita para destinatários diferentes.

No sétimo dia, os alunos leriam, na biblioteca, os livros de Monteiro Lobato, mas, como estávamos na semana do índio e uma professora da escola havia alugado o filme “Tainá”, a alfabetizadora resolveu assisti-lo com eles, decidindo que voltariam outro dia para realizarem a leitura. Antes de iniciar, a professora Rosa falou que iriam produzir um texto sobre o filme como tarefa de casa.

Figura 41- Produção de texto (3ª fase/2015)



Fonte: Sabrina, aluna da 3ª fase.

Portanto, foi possível observar que as práticas pedagógicas das alfabetizadoras estavam impregnadas de polifonia, pois, como destaca Bakhtin (2011, p. 379),

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana. (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos).

3.3 A alteridade presente na constituição da identidade docente das alfabetizadoras

A experiência verbal individual do homem sofre interação contínua e permanente com os enunciados dos outros, tomando forma e evoluindo, fenômeno que Bakhtin (2011) denomina de alteridade. O indivíduo se constitui e se altera constantemente, ou seja, reflete-se e refrata-se no outro.

Sendo assim, “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2006, p. 36), pois, “Toda **refração ideológica do ser em processo de formação**, seja qual for a natureza de seu material significante, **é acompanhado**⁴⁷ (SIC) **de uma refração ideológica verbal**, como fenômeno obrigatoriamente concomitante” (Ibidem, grifos do autor).

O sujeito é constituído socialmente a partir da interação na relação com o outro, pois, como afirmam Volochinov e Bakhtin (2011, p. 170), “a palavra é o esqueleto que se enche de carne viva somente no processo da percepção criativa e, por consequência, somente no processo da comunicação social viva”. Portanto, o homem se constitui por meio da linguagem, e o outro é imprescindível para a concepção do ser humano, deste modo, a alteridade o define.

Diante disso, “é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (BARROS, 1997, p. 30), pois a alteridade, sob a forma do diálogo, é o traço fundamental da linguagem. “Não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse” (AMORIM, 2004, p. 97). Logo, o discurso se constrói na interação entre as pessoas em um determinado contexto, com um determinado objetivo.

Segundo Bakhtin (2011), de acordo com o contexto, com o público o qual se direciona o enunciado, usamos a palavra com uma intenção discursiva, e assim ela já se impregnou de

⁴⁷ Conforme original.

nossa expressividade. Nessa perspectiva, o que as professoras ensinam e como ensinam têm relação com suas experiências formativas e profissionais, tanto do curso inicial como dos cursos de formação continuada que realizaram ao longo de suas trajetórias, incluindo o PNAIC, pois, como afirma Bakhtin (2006, p. 95) “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Isto posto, entendi ser necessário, nesta pesquisa, transitar pela formação das professoras/colaboradoras, pois é por meio das interações que a identidade docente se constitui.

Refletindo sobre essa questão, Marcelo (2009b, p. 109) entende que “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite”. A identidade docente se constrói durante toda a vida, tanto no âmbito individual como coletivo, por meio de leituras, formações, pesquisas, trocas de experiências. De acordo com Pimenta (2000), vários saberes constituem essa identidade: saberes da experiência, do conhecimento e saberes pedagógicos. Portanto, o professor se constitui professor não apenas pelos saberes científicos, mas também pelo meio em que convive, pelas suas interações, na relação dialógica com o outro, influenciando e sendo influenciado constantemente.

Assim, a identidade do professor se constrói pelo significado que cada profissional, “[...] enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios” (PIMENTA, 2000, p. 19), ou seja, do sentido que tem na vida de cada um o ser professor. Isso pode ser observado na fala da professora Rosa, da 3ª fase:

Eu vou falar você vai achar engraçado, mas não é. No meu primeiro ano, lá na Escola Augusto de Moraes, em Guiratinga, minha primeira professora, ela chamava Cleuza, meu primeiro aninho, então ela tinha muita paciência comigo, então eu falava que quando eu crescesse eu ia ser igualzinha a ela, eu não me esqueço dela, ela mora até em Cuiabá. Eu falava para minha mãe que eu queria ser igual ela, porque ela tinha uma paciência de pegar na minha mão, de conversar comigo, de perguntar se eu tinha comido, sabe, se tinha tomado café da manhã, aí eu falava para minha mãe que eu queria ser igual, então eu começava a brincar de ser professora, aí, eu falo assim, que ela foi minha motivação. Sempre quis ser professora. (Professora Rosa, 3ª fase, 1ª Entrevista, abril/2015)

Por meio da narrativa da alfabetizadora é possível perceber que a representação da sua professora do primeiro ano foi tão significativa que a influenciou em ser professora, pois o ser professor é uma expressão que diz respeito principalmente aos aspectos que se relacionam à

pessoa que ensina: a história do professor, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas (BRASIL, 2012d).

Pimenta (2000, p. 20) afirma que os alunos, quando chegam aos cursos de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor, uma vez que já possuem os saberes de sua experiência de alunos e essa experiência lhes possibilita dizer quais professores foram significativos, isto é, que contribuíram para sua formação humana. Rosa mostra claramente essa experiência de aluna em relação à sua professora alfabetizadora, que colaborou para a sua escolha profissional.

Rosa relata a afetividade que sua professora tinha com ela, e, durante as observações, constatei que ela própria mantinha um contato mais próximo com as crianças e seus pais, criando uma maior relação de afetividade. Em alguns momentos, durante a aula, perguntava para seus alunos, individualmente, sobre o dia a dia fora da escola e, ainda, os pais dos seus alunos ligavam para seu celular no período oposto ao da aula, a fim de saber sobre as tarefas dos filhos.

A professora Margarida também relatou o que lhe fez se interessar pela profissão docente:

A falta de opção mesmo e a facilidade das faculdades aqui, no município. Ser professora para mim começou como um bico para ganhar dinheiro e do primeiro dia que eu entrei nunca mais eu sai, me apaixonei pela profissão. Mas foi falta de opção, 'tem uma aula aqui, uma substituição, para você ganhar um dinheirinho' disse a minha mãe que era professora. A vida 'tava' difícil, três filhos pequenos... e não saí mais, carreguei os filhos tudo até a Universidade. (Professora Margarida, 2ª fase, 1ª Entrevista, novembro/2014)

É evidente a influência que a professora teve inicialmente de sua mãe, que era professora, mas também do meio em que se inseriu: a escola. Sua história de vida a constituiu professora, pois, como ressalta Marcelo (2009a, p. 12), a identidade é um fenômeno relacional e seu desenvolvimento ocorre no terreno intersubjetivo, caracterizando-se “como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto”.

Margarida se constituiu professora alfabetizadora durante os vinte e cinco anos de atuação na alfabetização, e, apesar de ter iniciado a profissão por “falta de opção”, ela revelou, em sua fala, que desde o início se apaixonou pela profissão. Durante os momentos observados e por meio das interações que tive com a professora ficou muito claro o seu compromisso com a profissão e com a aprendizagem dos seus alunos. Ela conhecia muito

bem as crianças e, talvez pela sua experiência, transmitiu muita segurança em sua prática docente.

Ao perguntar para Azaleia, professora da 1ª fase, o que a fez se interessar pela profissão docente, ela respondeu:

Bem sincera? Era o último caso... era o que eu podia pagar (risadas), era o que eu podia pagar e a minha sogra falava assim: Professora não fica desempregada. Só que gostar mesmo, gostar da minha profissão, tem assim, uns... uns cinco anos que eu vou dizer assim, que eu não quero ser outra coisa, entendeu? Agora é só passar no concurso, ficar e pronto, antes eu pensava em fazer outra coisa, mas eu gostei. Agora quero ver se eu vou me encantar com o primeiro ano⁴⁸, tá me assombrando. (Professora Azaleia, 1ª fase, 1ª Entrevista, março/2015)

Ao analisar a narrativa da alfabetizadora, ficou nítido que inicialmente foi influenciada pela sogra e pela situação social e econômica em que se encontrava, mas suas experiências pessoais e profissionais a fizeram gostar da profissão e se constituir professora. Pimenta (2000, p. 19) afirma que a constituição da identidade se dá a partir das relações com outros professores, nas escolas e em outros agrupamentos.

Na mesma direção, Marcelo (2009a) aponta que a identidade profissional é um processo de interpretação e reinterpretação de experiências pessoais e profissionais, que é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Deste modo, Azaleia, na construção de sua identidade docente, foi influenciada por esses aspectos, pois, no início de sua carreira, não gostava da profissão, e depois de suas experiências vividas no período de professora iniciante (cinco anos) passou a gostar, tanto que relatou não querer ser outra coisa além de professora.

O início na carreira, de acordo com Tardif (2002, p. 11), envolve de um a cinco anos, e esse “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando, inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Assim, as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira influenciam diretamente sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que cotidianamente desafiam o professor e sua prática docente.

Os primeiros anos na profissão docente significam o momento em que os professores realizam a transição de estudantes para docentes, e esse “é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os

⁴⁸ Foi a primeira vez que a professora lecionou para a primeira fase.

professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”. (MARCELO, 2009b, p. 127).

Azaleia passou pelos conflitos de um professor iniciante, mas conseguiu superá-los e, durante o período observado, se mostrava muito entusiasmada e comprometida pela profissão, tendo relatado que procurava participar de formações e, em sua prática pedagógica, pude constatar o seu envolvimento, a preocupação com a aprendizagem dos alunos, buscando variadas metodologias para que o ensino fosse mais significativo.

No início das observações, a alfabetizadora estava muito ansiosa e preocupada por ser o primeiro ano que estava trabalhando com a primeira fase, entretanto, na segunda etapa da observação ela se mostrava mais segura e estava gostando muito de trabalhar com essa fase.

As três alfabetizadoras foram influenciadas por outras pessoas para serem professoras, e se tornaram profissionais comprometidas com a profissão e preocupadas com a aprendizagem das crianças.

Marcelo (2009b, p. 110), ressalta que o relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE), de 2005, evidenciou que os professores são importantes para influir na aprendizagem dos alunos, para melhorar a qualidade da educação nas escolas, sendo uma profissão imprescindível e necessária para a sociedade do conhecimento. Nos dias atuais, o conhecimento é um dos principais valores da sociedade, porém, os conhecimentos têm data de validade, o que obriga os profissionais da Educação a uma permanente formação. Para melhorar a qualidade do ensino são necessários bons professores, comprometidos com a difícil tarefa de ensinar. Para isso, é importante que tenham a possibilidade de formação continuada, que contribua para a construção/reconstrução da identidade docente.

Um dos princípios do processo de formação do PNAIC é a constituição da identidade docente, sendo que um dos objetivos é auxiliar na construção positiva da identidade profissional do professor “reforçando a importância e a responsabilidade da profissão no contexto social” (BRASIL, 2012d, p. 16).

Para contribuir com este processo, nos encontros de formação do Pacto, proporcionaram-se vários momentos para o professor revisitar suas experiências profissionais e de formação para que analisasse suas atuações presentes, pois, “a utilização das experiências dos professores pode favorecer um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico” (Ibidem). Com essa estratégia, a formação fez com que o professor relembresse e refletisse sobre o próprio caminho percorrido e avaliasse suas práticas, as que precisavam ser superadas, reconstruídas ou modificadas e as que precisavam ser reafirmadas.

Para a professora Azaleia, a formação a fez repensar em alguns procedimentos didáticos que utilizava, modificando-os, como se pode constatar em sua fala ao ser questionada sobre o que mudou em sua prática depois da formação do PNAIC:

Eu era muito mecânica, tipo assim, eu dava pronto, não fazia o aluno pensar, hoje, o Pacto contribuiu para isso, a minha prática depois que eu comecei fazer o Pacto mudou muito [...] Tudo contribuiu, eu via lá e colocava na sala de aula e os guris gostavam, e isso vai te motivando, as crianças se interessam. (Professora Azaleia, 1ª fase, 1ª Entrevista, março/2015)

Cada alfabetizador tem sua posição responsiva em relação às experiências vividas nos encontros de formação do Pacto. Cada professor concorda ou discorda (total ou parcialmente) do que foi proposto, construindo novos saberes de acordo com suas experiências anteriores e complementa, modifica ou utiliza em suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, as palavras adquirem nova significação, de acordo com o contexto em que são ditas e ouvidas.

Deste modo, a compreensão ativamente responsiva do que se ouviu pode realizar-se imediatamente na ação ou de tempo em tempo como compreensão responsiva silenciosa, mas, cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2011).

No relato de Azaleia foi visível a responsividade dela e dos alunos em relação às mudanças da prática, o que fez suas aulas ficarem mais atrativas e, conseqüentemente, os alunos passaram a se interessar mais. Isso ficou ainda mais claro quando a alfabetizadora relatou sobre a importância da formação continuada, que a faz refletir e melhorar a prática:

A formação continuada ela é tipo um... empurrão para o professor para não se acomodar, porque se você não está buscando, se você não tá se reciclando, você cai na mesmice e você não se atualiza e você fica sempre do mesmo jeito, você estaciona, então, a formação continuada faz você pensar e renovar suas práticas, e é muito importante. (Professora Azaleia, 1ª fase, 1ª Entrevista, março/2015)

Tomando como referência as três professoras, é possível inferir que, para elas, o Programa aconteceu efetivamente no chão da escola, com as práticas dos professores alfabetizadores, no momento em que eles acreditaram e abraçaram a proposta, adaptando-a a sua realidade profissional, e, deste modo, alcançaram resultados positivos. O PNAIC utilizou uma estratégia que permitiu que os professores, ao estudarem a teoria, pudessem dialogar com seus pares e com a prática, refletindo sobre o que poderiam melhorar, por meio de estudos presenciais e a distância.

A professora da segunda fase também relatou a mudança em sua prática pedagógica depois do PNAIC, em que mobilizou os saberes docentes que já possuía, refletindo, reavivando-os, e colocando-os em prática:

O Pacto veio reafirmar muitas daquelas questões que a gente trabalhou no curso do Ceale⁴⁹, mas com uma questão mais prática também, as oficinas do Pacto, elas foram muito boas, o fazer tem que estar ligado com as questões do aprender, conhecer, são os quatro pilares, não tem jeito, aprender a conhecer, e aprender a fazer, se você não faz, se não tem essa ligação, fica solto. (Professora Margarida, 2ª fase, 1ª Entrevista, novembro/2014)

Depois de planejarem e utilizarem o que estudaram, os professores socializavam como havia sido o processo de desenvolvimento das atividades com os alunos e os resultados atingidos. Por meio dessa troca de experiências durante os encontros, as falas dos professores vinham acompanhadas por uma entoação condizente com o envolvimento deles com a prática, dando-lhe sentido. Os seus interlocutores, ou seja, os outros alfabetizadores do grupo, interagiam entre si, exprimindo as suas apreciações, relacionando-as com suas práticas e refletindo sobre o que podiam modificar.

Diante disso, o professor se conscientiza de suas ações e da relevância social de seu trabalho. Como ressalta Bakhtin (2006), a consciência enquanto expressão material estruturada, através da palavra, do signo, constitui um fato objetivo e uma força social imensa.

Ao realizar a atividade mental sob a forma de uma enunciação para os pares, os alfabetizadores se submeteram a uma orientação social, adquirindo uma maior complexidade devido à necessidade de adaptação ao contexto social imediato do ato da fala e dos interlocutores concretos. Uma vez que “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu)” (BAKHTIN, 2011, p. 341).

A socialização de experiências é outro princípio da formação que se revelou muito importante, como se pode verificar na enunciação da professora Rosa:

Ah, nossa! É muito bom, porque a cada vez que a gente tem essa formação tem muitas experiências diferenciadas e a gente pode, em cada uma, a gente levar pra sala, vivenciar ela, você entendeu? A cada dia você aprende uma coisa, entendeu, até com experiência de quem está do seu lado, às vezes

⁴⁹ O curso referido pela professora foi um curso oferecido pela SEDUC/MT em parceria com CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita FaE/UFMG) aos professores alfabetizadores da rede estadual em 2008, que se intitulava Instrumentos de Alfabetização.

“você percebe que o jeito dela ensinar dá mais certo com aquele aluno seu que você não conseguiu atingir, então, você pega exemplo dela e vai lá e trabalha na sala, eu penso assim.” (Professora Rosa, 3ª fase, 1ª Entrevista, abril/2015)

Os alfabetizadores, ao ouvirem as experiências dos colegas, remetiam-nas às suas experiências, ressignificando-as. No dia a dia da sala de aula é que as dúvidas e conflitos aparecem, e o encontro com outros professores “pode favorecer a troca de experiências e proporcionar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática” (BRASIL, 2012a, p. 27). Sendo assim, todos puderam contribuir com suas experiências, compartilhando boas práticas, valorizando diferentes experiências e interagindo com os pares, uma oportunidade de crescimento pessoal, profissional e de aperfeiçoamento. Tais ações fortaleceram o sentimento de pertença e de identidade profissional, pois,

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2009, p. 42)

Portanto, não basta uma formação rica em informações, ela precisa envolver os professores para que haja uma reflexão, mobilizando os saberes docentes, engajamento com a prática, para que a formação faça parte da constituição da identidade docente do professor. Pois, de acordo com Marcelo (2009b, p. 115),

Não se trata [...] de esperar que as mudanças batam à porta da escola. Não se trata, tampouco, de introduzir computadores nas aulas como sinal externo de ultramodernidade. A docência como profissão precisa rever-se e reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas.

Ao socializar suas práticas com os colegas, os professores refletiram sobre seus saberes, dando um tom diferente de quando falam com as crianças, pois o modo com que cada um interpreta a fala do outro é diferente, a significação das palavras depende da interação entre os sujeitos. O locutor, ao elaborar a sua fala, leva em consideração o ponto de vista do receptor (BAKHTIN, 2006), para que compreenda a significação do enunciado.

A linguagem é inacabada, o outro dá complemento à palavra dita, sendo assim, “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta” (BAKHTIN, 2006, p. 95).

As pessoas mudam diariamente na relação com o outro. “Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vários de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vários de aperceptibilidade e de relevância” (BAKHTIN, 2011, p. 294-295). Na cadeia de comunicação verbal, não há enunciado que não estabeleça encadeamento com outros enunciados. Conforme dito por Bakhtin (2011, p. 277):

O contexto da oração é o contexto da fala do mesmo sujeito do discurso (falante); a oração não se correlaciona de imediato nem pessoalmente com o contexto extraverbal da realidade (a situação, o ambiente, a pré-história) nem com as enunciações de outros falantes, mas tão somente através de todo o contexto que a rodeia, isto é, através do enunciado em seu conjunto.

Todo enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, pois toda compreensão é premente de resposta, está disposto para a resposta do outro (dos outros), como réplica do diálogo “para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa dos leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores” (BAKHTIN, 2011, p. 279).

As palavras adquirem nova significação, de acordo com o contexto na qual são ditas e ouvidas. O locutor se utiliza da língua de acordo com suas necessidades enunciativas, porém leva em conta o ponto de vista do interlocutor, estando atento ao público, e assim criando uma linguagem que seja compreensível a esse público, se colocando no lugar do outro. De acordo com Barros (1997, p. 33), para Bakhtin, o discurso não é individual, porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que são seres sociais, construindo um “diálogo entre discursos”.

Deste modo, o material do Pacto foi escrito para um determinado auditório social, que são os professores alfabetizadores da rede pública, que trabalhavam em salas de alfabetização, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse material foi escrito por vários autores, pesquisadores da área de alfabetização que, como locutores, trouxeram em seus textos outras vozes, de outros autores, teóricos para corroborarem com as enunciações, dirigidas a seus interlocutores. Como também trouxeram relatos de experiência de professores, que contribuíram para reafirmar o que a teoria traz.

O locutor traz em seu enunciado outras vozes que “se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

A linguagem dos textos de formação é bem clara e está de acordo com o contexto social dos interlocutores, que deram a sua contrapalavra, avaliando e analisando o conteúdo de formação proposto, em uma atitude responsiva, dialogando com esse material e o conhecimento teórico e prático que possuem, para refletir sobre suas práticas, reconstruindo-as. A professora Margarida, ao relatar sobre sua prática antes e depois do Pacto, acerca do diálogo da teoria com a prática e como a formação a influenciou, disse:

Ela era mais vazia de significado, realmente a minha prática, depois do Pacto, ela é uma prática consolidada mais cientificamente, porque quando você está estudando o Pacto você não está estudando conhecimento comum, você está estudando conhecimento científico da área da educação, então, você vai associando aquilo que você já tinha, porque o conhecimento, de acordo com David Ausubel, é isso, você vai associando o novo que chega com aquilo que você já tinha de conhecimento, então, essa associação vai se fortalecendo, vai ampliando sua visão sobre o assunto e você acaba sendo um profissional diferente, então, depois do Pacto, eu sou uma profissional mais consciente das questões da sala de aula, de significação do aluno, das questões da realidade, da vida. (Professora Margarida, 2ª fase, 1ª Entrevista, novembro/2014)

É possível perceber, no relato da professora, que, ao compreender a enunciação de outrem, no caso o conhecimento teórico que o material do Pacto ofereceu, ela se orientou em relação a ele e encontrou lugar adequado no contexto em que estava inserida relacionando aos conhecimentos que já possuía. “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, 2006, p. 135). Apesar de David Ausubel não estar no referencial teórico do PNAIC, a alfabetizadora relacionou os conhecimentos adquiridos na formação ao que o autor propõe, ou seja, “associar o novo que chega com aquilo que você já tinha de conhecimento”, de acordo com os seus conhecimentos anteriores. E um dos princípios de formação do PNAIC é “A mobilização dos saberes docentes” (BRASIL, 2012d, p. 14).

Ao responder sobre os pontos positivos do Pacto, a professora Margarida reiterou a importância do material teórico estudado e mostrou a influência desse estudo em sua atuação, reestruturando-o e adaptando-o para empregar de acordo com suas experiências anteriores, mostrando que não é possível se manter neutra diante dos novos estudos:

Quando você estuda há uma transformação no seu processo cognitivo, aí você aprende conhecendo, você conhece coisas novas, conhecendo, você se obriga trabalhar de maneira diferente, ele traz possibilidades de você fazer um trabalho diferente, quando você não faz, fica com a consciência pesada,

poderia ter trabalhado diferente, melhor. (Professora Margarida, 1ª fase, 2ª Entrevista, dezembro/2014)

É notório, na fala da professora, o processo consciente de mudança em sua prática pedagógica, em que ela assume uma atitude responsiva ativa em relação aos enunciados do PNAIC. Na perspectiva de Bakhtin (2011, p. 271) o ouvinte, ao ter uma atitude responsiva ativa, “concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo”, elaborando constantemente durante o processo de audição e compreensão, já que é um ser cheio, interiormente, de palavras. Consequentemente, ela se realiza por meio de um ato, ou de uma resposta fônica, uma ação imediata ou retardada, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p. 291).

Rosa, ao falar o que contribuiu para melhorar a sua prática na trajetória como professora alfabetizadora, diz, sobre a importância do Pacto: *“Ah... assim, eu tinha muito medo de estar ensinando errado, mas eu vou ser bem sincera pra você, o que a gente fez no Pacto em Linguagem, ele me ensinou muito”* (Professora Rosa, 1ª Entrevista).

A professora parece demonstrar que a formação do PNAIC a ajudou a ter mais segurança em seus procedimentos pedagógicos, reafirmando algumas práticas que já possuía.

3.3.1 As mudanças pedagógicas nas falas das alfabetizadoras

O discurso organiza o pensamento e a prática. Deste modo, as alfabetizadoras, ao relatarem que mudaram suas práticas depois do PNAIC, demonstraram que algumas metodologias diferentes das que utilizavam foram apresentadas e que aos poucos estavam sendo incorporadas em seu cotidiano pedagógico. Por meio das palavras, elas apontaram prováveis mudanças. Como afirma Bakhtin (2006, p. 40):

[...] a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Parece que os discursos mudam primeiro, levando em consideração que as colaboradoras, em suas falas, estavam dizendo que mudaram suas práticas com a formação do PNAIC, mas, olhando de fora, neste curto período em que estive observando as salas de aula das alfabetizadoras, percebi que tiveram diferentes apropriações no que concerne às metodologias sugeridas nos encontros. Nessa direção, Chartier (2015, p. 4) lembra que,

Os bons professores inovam. Mas, por outro lado, são muito estáveis, não mudam a toda hora. Antes de mudar um procedimento, eles o testam. E não mudam tudo de um dia para outro, são perseverantes no seu modo de ensinar. Primeiro, criam uma grande estabilidade que dá segurança para a turma. Depois, gastam tempo para recolher indícios, antes de resolver um problema novo ou utilizar um procedimento inovador.

As alfabetizadoras se apropriaram de maneiras diferentes das metodologias sugeridas, como a leitura deleite, a sequência didática, o trabalho com gêneros textuais, mas elas foram incorporando-as aos poucos, até terem segurança de que daria certo, e, mesmo assim, adaptaram-nas às suas realidades.

Azaleia foi a que mais utilizou as sugestões, foi a única que trabalhou sequência didática durante as observações e a que mais proporcionou momentos de leitura deleite. Mesmo assim, depois que ela utilizou essa metodologia, voltou a trabalhar com exercícios soltos e percebeu que a aprendizagem não foi tão significativa, retornando à utilização das sequências. Isso mostra que ela procurou testar o procedimento até ter segurança e perceber que deu certo para depois incorporá-lo com maior frequência em suas práticas pedagógicas.

Segundo relato da professora, no início alguns alunos tiveram dificuldade na realização das atividades, tanto orais como escritas, mas aos poucos, foram se adaptando. A reação dos alunos foi muito interessante durante a realização das atividades, pois ficaram o tempo todo cantando e se apropriaram da escrita de algumas palavras com mais facilidade.

Toda inovação, de acordo com Chartier (2000, p. 56), “é um risco que, mesmo calculado, produz incerteza, ela é acompanhada imediatamente de discussões, predições, narrativas, argumentações, mudanças de ponto de vista, conflitos”, mas que são importantes para atender aos novos anseios dos alunos e para que a aprendizagem se torne mais significativa.

As alfabetizadoras demonstraram durante a pesquisa que, embora acenem para mudanças geradas pela formação do PNAIC, não conseguem romper com muitas práticas que desenvolviam. Essa mudança é lenta, sendo que as novidades vão sendo testadas e incorporadas aos poucos. O curso parece gerar aprendizagens diferentes em cada professora,

de acordo com as suas bases de referência, conhecimentos, crenças, convicções, concepções já previamente construídas. Segundo Lima (2007, p. 111) “são difíceis de serem desalojadas as preconcepções de ensino e de aprendizagem, constituídas antes do ingresso no curso de formação”, tanto inicial, como continuada, pois muitas dessas concepções vão sendo reafirmadas e consolidadas ao longo do percurso escolar e profissional.

Portanto, por meio das enunciações das alfabetizadoras foi possível observar a influência da formação do PNAIC na **identidade docente** do professor, visto que ela faz parte de sua constituição, que se constrói por meio de suas experiências, ou seja, das interações pessoais e profissionais. Assim, a troca de experiências, de saberes, é muito importante na prática docente, pois o olhar do outro para o sujeito o transforma, o altera, as pessoas se veem a partir do olhar do outro e a experiência verbal individual do homem sofre interação contínua e permanente com os enunciados dos outros, tomando forma e evoluindo, por meio da alteridade. Porém, cada uma de maneira diferente demonstrou que está se apropriando, aos poucos, de novos elementos para as práticas pedagógicas, pois “a transformação na cultura profissional é lenta porque há necessidade de interiorizar os novos conhecimentos, adaptar-se a eles e viver pessoalmente a experiência de mudança” (IMBERNÓN, 2011, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse indivíduo, [...] colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele. (BAKHTIN, 2011, p. 23)



“Poesia na varanda”, Sônia Junqueira (Sabrina, 7 anos, 2014).

À luz da teoria bakhtiniana, e sob os princípios de dialogismo, polifonia e alteridade que conduziram esta pesquisa, vários saberes foram construídos e reconstruídos na interação com o outro no ambiente escolar.

Na interação com três alfabetizadoras do ciclo de alfabetização, analisei o diálogo entre suas práticas pedagógicas e a formação do PNAIC na área de Linguagem, com foco na utilização dos acervos PNLD Obras Complementares e/ou PNLD Alfabetização na Idade Certa.

Por meio de entrevistas, as colaboradoras da pesquisa apontaram mudanças em suas práticas pedagógicas depois da formação do PNAIC. No curto período observado, mostraram diferentes apropriações das estratégias propostas pelo Programa, no contexto da sala de aula. Isso porque os professores não mudam suas práticas de uma hora para outra, não abandonam

tudo o que estão fazendo, ao contrário, vão mudando aos poucos, conforme vão se sentindo seguros e ao perceberem que suas práticas melhoram e a aprendizagem das crianças se torna mais significativa.

Obviamente, a formação continuada representa um momento emblemático de interação, constituição e aprendizagens das professoras, pois o que elas ensinam e como ensinam, tem relação com suas experiências formativas, tanto do curso inicial, como dos cursos de formação continuada que realizaram ao longo de suas trajetórias, incluindo o PNAIC. Portanto, a identidade docente das alfabetizadoras foi sendo construída durante toda a vida e está em constante reconstrução, por meio das interações verbais, nos diálogos com seus alunos, com seus pares, com o conhecimento e com as reuniões de formação.

Atendendo ao primeiro objetivo dessa investigação, identifiquei, por meio de entrevistas, que as alfabetizadoras apontaram mudanças significativas em suas práticas, depois dos encontros de formação do PNAIC.

Azaleia, professora da primeira fase do primeiro ciclo, nos momentos de interlocução, foi a que apontou mais mudanças. Segundo ela, a formação a fez pensar e renovar sua prática, de modo a tornar sua aula mais interessante, e isso pode ser comprovado nas observações. A alfabetizadora introduziu, aos poucos, as estratégias sugeridas e, a partir daí, passou a fazer parte de suas práticas pedagógicas. Ela foi a única que desenvolveu com as crianças uma sequência didática no período da pesquisa e foi a que mais utilizou a leitura deleite, que ela incorporou em seu cotidiano a partir do curso de formação.

A professora Margarida, da segunda fase do primeiro ciclo, disse que, por meio do PNAIC, sua prática se tornou mais significativa e que tinha um maior embasamento científico. Isso porque os cadernos de formação, apesar de terem uma linguagem menos acadêmica, proporcionaram uma fundamentação teórica ligada a relatos de experiências de professores alfabetizadores. A docente também disse que aprimorou o uso das histórias, gêneros textuais e produção de texto, e foi a que mais proporcionou aos alunos a escrita de textos. Sendo assim, as referências teóricas do material do Pacto só tiveram sentido a partir do momento em que foram estudadas, compreendidas, interpretadas e ressignificadas, de acordo com o contexto real das salas de alfabetização de cada professora, caso contrário, elas perdem o sentido. A teoria se tornou importante a partir do momento em que as alfabetizadoras a interpretaram por meio de uma atitude responsiva ativa, avaliando-a e relacionando-a à sua realidade e a de seus alunos, reconstruindo sua prática, com o objetivo de proporcionar a aprendizagem a todos os alunos.

Rosa, professora da terceira fase do primeiro ciclo, demonstrou, em seus enunciados, que aprendeu com as trocas de experiências nos encontros de formação, e que antes do Pacto tinha “*medo de estar ensinando errado*”. Dessa maneira, ela demonstrou que, com as orientações do PNAIC, passou a ter mais segurança ao desenvolver seu trabalho, mesmo porque o Programa, ao apresentar os direitos de aprendizagem nos eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística, tinha esse objetivo orientador. Em sua prática foi possível observar que trabalha bastante leitura e produção de texto com os alunos, porém utilizou pouco o acervo PNLD Alfabetização na Idade Certa, que estava em sua sala de aula, apenas duas vezes e por poucos alunos.

Ao averiguar a frequência com que as professoras utilizaram os acervos PNLD Obras Complementares e/ou PNLD Alfabetização na Idade Certa, estive atendendo ao segundo objetivo específico.

Rosa usou apenas o acervo AIC, já Margarida e Azaleia utilizaram os dois. A professora da segunda fase tinha livros dos dois acervos em sua sala de aula e os utilizou para leitura deleite e produção de texto, mas cada aluno leu um livro, não presenciei momentos em que a professora lesse um desses livros para as crianças. Azaleia, por sua vez, usou apenas um dia livros do AIC, porque o acervo que estava em sua sala era o das Obras Complementares. Essa professora foi a que mais utilizou livros desses acervos, em 40% dos dias observados e, em alguns dias, mais de uma vez. Ela usou esses livros prioritariamente para leitura deleite, momentos em que a professora leu para as crianças, mas também elas interagiram com o material, lendo sozinhas.

Observando os modos de uso dos acervos em situações nas quais as alfabetizadoras propunham o ensino da leitura e da escrita, e, assim, atendendo ao terceiro objetivo, presenciei o uso dos acervos OC e/ou AIC, mas também de outros materiais, que em sua constituição são polifônicos, pois trazem muitas vozes, e estão dispostos a outras nos momentos de leitura, completando o sentido do texto, dando acabamento ao mesmo.

Na primeira fase, a alfabetizadora utilizou poemas e várias histórias, principalmente literárias, para leitura deleite, prioritariamente, mas também no desenvolvimento de sequência didática com objetivo de trabalhar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Na segunda e terceira fases, apesar das professoras proporcionarem momentos de leitura deleite, principalmente lidos pelos próprios alunos, elas se valeram desses materiais e também de vídeos para desencadear a produção textual.

Os alunos dialogaram com os textos lidos pelas professoras e por eles, enquanto interlocutores, no processo de compreensão do enunciado lido ou ouvido, de acordo com o

contexto de significações anteriores de cada um, relacionando aos conhecimentos que já tinham. Assim, cada criança deu o seu acento apreciativo em relação ao texto, ocorrendo várias interpretações, com uma multiplicidade de sentidos.

Portanto, por meio das interações com as professoras alfabetizadoras, nas entrevistas e observações, ficou claro que o Pacto, de fato, as tocou em vários aspectos. Elas demonstraram que a formação influenciou na mudança de atitude, no sentido de lançarem, aos seus alunos, um olhar mais atento, respeitando as diferenças e procurando garantir o direito de aprendizagem de cada criança. Para isso, proporcionaram o contato das crianças com diversos gêneros textuais em vários momentos, com diferentes objetivos, utilizando múltiplas estratégias para trabalhar a leitura e escrita na perspectiva do alfabetizar letrando.

Nesse sentido, a atuação e as declarações de Margarida ilustram muito bem o quanto a interação dos alunos com a literatura infantil – seja ela proveniente dos acervos ou não –, tem desencadeado uma reflexão coletiva sobre o conhecimento, em que o professor assume a questão da aprendizagem da criança, proporcionando-lhes um protagonismo, em muitos casos, nunca antes visto, na construção do saber. As crianças crescem, em todos os sentidos, se tornam falantes, críticas, são capazes de tomar decisões, com liberdade e autonomia: “[...] *vão criando, e eles vão se sentindo donos daquele saber [...]*”. (Professora Margarida, 2ª Entrevista).

O período da pesquisa foi muito enriquecedor e, nas interações com as alfabetizadoras, aprendi muito com seus gestos de ensinar. No contexto da sala de aula, cada uma procurou dar o melhor para que seus alunos aprendessem de maneira significativa: Azaleia, com criatividade, sem medo de inovar e em busca de novos conhecimentos, procurou trabalhar na perspectiva do alfabetizar letrando. Margarida demonstrou a segurança de uma professora experiente, que tem domínio sobre o trabalho pedagógico, mas que ainda está aberta a novos saberes. Rosa expôs a preocupação em estar fazendo certo, se arriscou pouco, mas, com seus conhecimentos, conseguiu que todos os seus alunos estivessem alfabetizados ao final do terceiro ano. O que se destaca na prática de todas é o diálogo permanente e afetivo com seus alunos.

Pelas observações e interlocuções com as colaboradoras procurei compreender suas práticas, mudando meus pontos de vista e posições já formadas, uma vez que “no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Essa pesquisa debruçou-se sobre um Programa ainda recente, de formação de professores alfabetizadores, mas de grande repercussão, que movimentou muitas escolas

brasileiras e fez com que muitos professores repensassem suas práticas. Além disso, não foi uma formação pontual, mas que teve continuidade, aspecto que conquistou a confiança dos professores alfabetizadores na proposta de trabalho. Sendo assim, esses são apenas os primeiros resultados acerca da ressonância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado de Mato Grosso. Há muito mais a ser pesquisado. Dessa maneira, espero que essa pesquisa possa contribuir para outras pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. Vozes do silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002. p. 7-19.

_____. O texto de pesquisa como objeto cultural e polifônico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 50, n. 4, 1998, p. 79-88.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de...[et al]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Diana Luz P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 27-38.

BASTOS, Regiane Pradela S. Literatura infantil e políticas de formação de professores alfabetizadores: um estado da arte. In: II Congresso Brasileiro de Alfabetização: Políticas de Alfabetização. **Anais**. Recife/PE: UFPE, 2015.

BASTOS, Regiane Pradela S.; CARDOSO, Cancionila J. . Contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização para as práticas pedagógicas dos alfabetizadores. In: IV Congresso de Pesquisa em Educação/ GT 4 – Comunicações Orais. **Anais eletrônicos**. Rondonópolis/MT: UFMT, 2014.

BEZERRA, Sílvia Maria C. S.. **Escola Ciclada em Mato Grosso**: desafios e possibilidades para o enfrentamento do fracasso escolar (Rondonópolis/MT 1998 - 2011). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis/ MT, 2013.

BOEHLER, Marcella. Direitos de aprendizagem: Novo conceito expressa o direito de a criança ser alfabetizada na idade certa. In: **Letra A**. Ano 10 - nº 37. Belo Horizonte, março/abril de 2014.

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRAINER, Margareth; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma F.; CAVALCANTI, Tícia C. F. Que brincadeira é essa? E a alfabetização? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica.

Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ludicidade na sala de aula: ano 1: unidade 4. Brasília: MEC/SEB. 2012. p. 14-21.

BRANDÃO, Cláudia Leite. Leitura profissional docente: usos e desusos do PNBE do Professor - anos iniciais na rede estadual de Ensino Fundamental de Primavera do Leste – MT. **Anais VII Mostra de Pós-graduação**. 2015.

BRANDÃO, Cláudia Leite; BASTOS, Regiane Pradela S.; SILVA, Cláudia Ap. Nascimento. Recurso pedagógico do Programa Nacional do Livro Didático: obras complementares e sua ação na leitura e literatura infantil. In: IV Congresso de Literatura Infantil e Juvenil. **Anais**. Presidente Prudente/SP: UNESP, 2015. p. 3432-3444.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Professores Alfabetizadores**. Guia do Formador – Módulo 1. Janeiro/2001.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos / organização do documento: Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Pagel; Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE. Estação Gráfica, 2006a.

_____. MEC/ FNDE/ FUNDESCOLA/DIPRO. **Toda criança aprendendo PRALER**: Apoio a Leitura e Escrita / /MEC. Brasília, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Guia Geral. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB. 2009.

_____. Portaria nº 312, de 1 de abril de 2009. Divulga a lista das obras aprovadas no PNLD de Obras Complementares 2010. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 02 abr. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 04/08/2015.

_____. Portaria nº 21, de 5 de julho de 2012. Divulga a lista das obras aprovadas no PNLD de Obras Complementares – 2013. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 jul. 2012.

_____. Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos Complementares:** alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: MEC/SEB, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo na alfabetização: princípios e concepções: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012f.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

_____. Edital de convocação 002/2013 – CGPLI. **PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>. Acesso: 30/08/2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Acesso: outubro/2015a.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. **Histórico.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em agosto/2015b.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD PNAIC.** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21388&Itemid=1356. Acesso: agosto/2015c.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos:** a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas as incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá, MT: Central de texto: EdUFMT, 2008.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Em Mato Grosso: desafios e resultados. **Linha Mestra**, N. 24, jan/jul. 2014. p. 652-656.

CARNEIRO, Flávia Helena Pontes. Projetos de leitura e escrita literárias na alfabetização. In: **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores/ Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. p. 274.

CEDAC. Comunidade Educativa. **Caderno de orientação para o uso pedagógico e formativo dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE do Professor**. São Paulo: Fundação SM, 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. **Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique**: le cas de l'enseignement de la lecture. Recherche et formatio, n°. 34, 2000, p. 41-56.

_____. Retrospectiva: Escolas, métodos e professores no Brasil e na França. **Letra A**. N. 8. 03/junho/2015. Belo Horizonte. Entrevista concedida à Marildes Marinho. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-escolas-metodos-e-professores-no-brasil-e-na-franca-2.html>. Acesso em: Dezembro/2015.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE. Estação Gráfica, 2006.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. Letramento Literário. In: **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores/ Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014b. p. 185.

CRUZ, Magna do Carmo S.; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M.P. da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular – Língua Portuguesa. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Brasília: MEC/SEB. 2012. p. 6-15.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para a reflexão sobre uma experiência suíça (Francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. / Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. / Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SILVA, Leila Nascimento da. Por que ensinar Gêneros textuais na escola? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o trabalho com gêneros textuais em sala de aula: ano 03, unidade 05/ Brasília: MEC/ SEB, 2012. p. 6-10.

FERREIRA, Andrea T. B.; ROSA, Ester C. de Sousa.; TELES, Rosinalda. A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04/ Brasília: MEC/ SEB, 2012. p. 16-27.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; POTT, Francielle Priscyla; CAMPOS, Milena Pontes Gusmão Louly. Alfabetização de crianças no Ensino Fundamental: políticas nacionais e municipais. In: SCAFF, E. A. da S.; LIMA, P.G; ARANDA, M. A. de M. (org.). **Política e Gestão da Educação Básica**: desafios à alfabetização. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2013. p. 124-156.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002. p. 21-39.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura em voz alta. **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores/ Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. p. 171.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. p. 3.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação Continuada. In: **Letra A**. Ano 10 - nº 37. Belo Horizonte, março/abril de 2014.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIROTTI, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de... [et al]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GOULART, Cecília M. A. **Letramento e polifonia**: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. Revista Brasileira de Educação. Nº 18. Set/Out/Nov/Dez 2001. p. 05-21.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Francisco. Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. **Gestão Escolar**, Edição 014, Junho/Julho 2011. Entrevista concedida à Noêmia Lopes. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/francisco-imbernon-fala-caminhos-melhorar-formacao-continuada-professores-636803.shtml>. Acesso em: 13/01/2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 20/04/2016.

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

_____. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (org). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento e organização escolar: ano 3: unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012b. p. 15-23.

_____. Obras Complementares: cada livro uma viagem. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 1: unidade 7. Brasília: MEC/SEB. 2012c. p. 26-31.

LIMA, Soraya Miranda de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: aprende-se a ensinar no curso de pedagogia? Cuiabá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. EPV, 1986.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Literatura**: A criança e a leitura literária, Brasília: Positivo, 2012.

MAGALHÃES, Luciane M.; ARAUJO, Rita de Cássia B. de F.; ACHTSCHIN, Simone B.; MELO, Terezinha T. M. de. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1 : unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 6-16.

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

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sisifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 08 – jan/abr, 2009a.

_____. **A identidade docente**: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, ago./dez. 2009b. p. 109-131.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada e sua relevância no campo escolar. P. 5-8. In: **Espaço de formação de professores**. Boletim Salto para o Futuro: Programa TV Escola. MEC, Março/2001. Disponível em:

<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/170535Espacosdeformacaodeprofessores.pdf>. Acesso em: 11/12/2015.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, a ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2001.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Convênio entre SEDUC e Instituto Ayrton Senna prossegue até 2010**. Notícia: 19/12/2007. Disponível em:

<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Conv%C3%AAnio-entre-Seduc-e-Instituto-Ayrton-Senna-prossegue-at%C3%A9-2010.aspx>. Acesso em: 08/01/2016.

_____. **Orientações Curriculares**: Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: Gráfica Print, 2012a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema fortalece a gestão da aprendizagem nas escolas estaduais**. Notícia: 10/01/2012b. Disponível em:

<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Sistema-fortalece-a-gest%C3%A3o-da-aprendizagem-nas-escolas-estaduais.aspx>. Acesso em: 09/01/2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)" (verbete). In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=419>. Acesso em 25/9/2015.

MICHELETTI, Guaraciaba. Concepções e práticas de leitura na escola: O lugar do texto literário. **Itinerários**, Araraquara: 17: 65-75, 2001.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos / organização do documento: Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Pagel; Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE. Estação Gráfica, 2006.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-45.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. **Letramento Literário como Processo de Formação Sociocultural**. UFMG CNPq. 2015. "Texto inédito".

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

RIBEIRO, Ana Elisa. Fluência de leitura. In: **Glossário Ceale: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores/ Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs)**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. p. 117-118.

ROJO, Roxane. CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

ROJO, Roxane. Gêneros e tipos textuais. In: **Glossário Ceale: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores/ Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs)**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. p. 128-129.

ROSA, Ester Calland de Sousa; LEAL, Telma Ferraz. Sequências didáticas na Educação Literária. In: DUBEUX, M.H.S; ROSA, E.C.S. (Orgs.) **Abriu-se a biblioteca: mitos, rimas, imagens, bichos e gente**. Literatura na escola e na biblioteca – Recife: Editora Universitária da UFPE, 2015. p. 28-49. (Prelo)

SALOMÃO, Rommy. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-letramento ao PNAIC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. 1982. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-15.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Impactos do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD): a qualidade dos livros de alfabetização. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** / organização de Isabel Cristina Alves da Silva Frade ... [et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Cláudia Aparecida do Nascimento; BRANDÃO, Cláudia Leite; BASTOS, Regiane Pradela da Silva. Cantinho de leitura: uma discussão entre PNAIC e programas de fomento à leitura. In: II Congresso Brasileiro de Alfabetização: Políticas de Alfabetização. **Anais**. Recife/PE: UFPE, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

_____. **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, Kátia Maria da. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - (PROFA) e a formação do professor alfabetizador de Jovens e Adultos no município de União dos Palmares/ Alagoas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação.

Programa de Pós-graduação em educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2007.

SISTO, Celso. Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes & MORAES, Taiza Mara Rauhen (orgs.). **Memorial do Proler**: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville, UNIVILLE, 2007. p. 39-41.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda B.. Alfabetização e Literatura. **Revista Educação**. Guia da Alfabetização. São Paulo: Ed. Segmento. Publicação Especial, n. 2. 2010. p. 12-29.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED**, Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

SOUZA, Telma Ferraz; LEAL, Ivane Pedrosa de. Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: os diferentes textos em sala de alfabetização: ano 1: unidade 5. Brasília: MEC/SEB. 2012. p. 6-13.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TROIAN, Thiélide Verônica Pavanelli. **A Escola organizada por Ciclos de Formação Humana e a formação no Projeto Sala de Educador**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis/MT, 2012.

VARGAS, Ingobert. **Políticas Públicas para os Livros e a Leitura no Brasil**: Acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis. 2015.

VOLOCHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice 1: Roteiro de entrevista 1

1. Dados pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Naturalidade: _____

Estado civil: _____

2. Formação acadêmica

Graduação

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão _____

Pós-graduação: Especialização

Curso: _____

Ano de conclusão: _____

Mestrado

Curso: _____

Ano de conclusão _____

3. Atuação profissional

Tempo de serviço no magistério: _____

Tempo de serviço na alfabetização: _____

Situação funcional: _____

Escolas em que atua atualmente: _____

Escolas em que atuou: _____

Fase em que atuou mais tempo: _____

Fases em que você atuou nos últimos cinco anos: _____

Fase em que está atuando esse ano: _____

BLOCO 1- INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS:

1. O que te fez se interessar pela profissão docente?
2. Que outras funções você já desempenhou nesta escola? E em outra escola?
3. Qual a fase que você mais se identifica no primeiro ciclo?
4. Você está nesta fase atualmente por escolha ou por questões de pontuação?

Bloco 2 – PRÁTICAS ALFABETIZADORAS:

1. O que te motiva a trabalhar com alfabetização?
2. No seu entendimento o que é alfabetização?
3. O que é alfabetizar?
4. Como você sabe quando uma criança está alfabetizada ou não?
5. Qual ou quais os métodos que você utiliza na alfabetização? Por quê?
6. Analisando a sua prática como professora alfabetizadora, desde o início até os dias atuais, o que você aponta como avanço significativo de sua prática?
7. No decorrer de sua trajetória como professora alfabetizadora o que você acha que contribuiu para melhorar a sua prática?
8. Quais as maiores dificuldades encontradas por você no trabalho com a alfabetização?
9. Como você trabalha as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos na alfabetização?
10. Você acredita que há diferença entre alfabetização e letramento? Explique:
11. Em sua opinião é possível trabalhar com diferentes textos na fase inicial da alfabetização? Caso a resposta seja positiva, de que forma?

Bloco 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA (PNAIC):

1. Qual a importância da formação continuada para professores alfabetizadores? Comente:
2. Quais os cursos sobre alfabetização que você participou e que contribuíram de alguma maneira para sua prática como professora alfabetizadora?
3. Como você encara a relação entre a formação continuada e o seu crescimento pessoal e profissional?
4. Qual a importância e contribuições do Pacto para a sua prática pedagógica?
5. O que você acha da metodologia e do material de Linguagem oferecido pelo Pacto?
6. O que você acha do acervo literário do Pacto enviado para as escolas? Você o utiliza? Se positivo, como o utiliza?
7. Quais os pontos positivos do Pacto?

8. Existem pontos negativos nesse programa? Aponte-os:
9. Você acha que o Pacto se diferencia dos outros cursos de formação de professores alfabetizadores? Em quais aspectos?
10. Na prática pedagógica do seu dia a dia, você costuma utilizar os conhecimentos adquiridos nos encontros de formação do Pacto (Linguagem)? Quais conhecimentos você utiliza?
11. Cite algum conteúdo ou metodologia que trabalhava totalmente diferente antes do Pacto e que modificou depois. O que você modificou e quais os resultados obtidos com essa mudança?
12. O que você já trabalhava antes do Pacto que veio consolidar depois?
13. Comente sua prática docente antes e depois do Pacto.
14. Tem encontrado dificuldade em por em prática os conhecimentos adquiridos na formação continuada do Pacto? Se positivo quais são essas dificuldades?
15. A proposta do Pacto no ano de 2014 é trabalhar Linguagem e Matemática juntos, contextualizados. Como tem acontecido este trabalho nos encontros de formação?
16. E na prática você tem conseguido trabalhar de maneira interdisciplinar?

Apêndice 2: Roteiro de entrevista 2

Nome da Professora Pesquisada: _____

Telefone e e-mail da professora: _____

a) Uso dos acervos:

1. Como se deu seu contato com o acervo de Obras Complementares?
2. Com que frequência você usou o acervo de livros das Obras Complementares?
3. Como você utiliza os livros do acervo? Para atingir quais objetivos?
4. Quais estratégias você utiliza ao usar o acervo? Você pode relatar algumas atividades que realizou com os livros.
5. Qual a sua opinião sobre os livros dos acervos de Obras Complementares?
6. O que achou da publicação que acompanha os acervos? Ela auxilia no trabalho com os livros? Você o utiliza?
7. Que conteúdos curriculares você aborda utilizando esses materiais?
8. Como os alunos têm acesso aos livros do acervo de Obras Complementares? Eles gostam desse material?
9. As crianças utilizam os livros para leitura deleite?
10. Há alguma dificuldade na utilização desse material? Quais?
11. Percebi que você se utiliza bastante de diversos gêneros textuais em suas aulas, porém não utilizou com muita frequência o acervo Obras Complementares durante as minhas observações. Por quê?
12. Além do acervo do PNLD – Obras Complementares quais são os outros livros que você utiliza? São acervos da biblioteca, seu pessoal ou dos alunos?
13. Você utiliza muito a literatura para produção de texto. Como você acha que a literatura contribui para a aprendizagem da escrita da criança?
14. E para atingir as capacidades de leitura, de que maneira a literatura e as Obras Complementares podem contribuir?

Apêndice 3: Questionário 1 - Caracterização da escola

1. Como você descreve a escola em que leciona?
2. Quantas salas de aula têm? _____
3. Tem quantos alunos mais ou menos? _____
4. Funciona em quantos turnos? _____
5. Atende quais níveis de ensino? _____
6. No período vespertino atende todos os anos do Ensino Fundamental? _____
7. Os anos iniciais funcionam só à tarde? _____
8. Quantas turmas têm de cada ano?
 - 1º: _____
 - 2º: _____
 - 3º: _____
 - 4º: _____
 - 5º: _____
9. Quantos alunos você tem esse ano? _____
10. Há uma rotatividade grande dos alunos durante o ano? E no final do ano?
11. Descreva a clientela atendida pela escola:
12. Os pais participam da vida escolar dos seus filhos?
13. Como é o atendimento para os alunos e para os professores na biblioteca? Quem é responsável pela biblioteca?

ANEXOS

Anexo 1: Acervo 1/ 1º ano (OC)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Informe nº 11/2013 – COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MFC

Brasília, março de 2013.

Senhor(a) Diretor(a)

1. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) está enviando as escolas participantes do PNLD, de março a junho de 2013, acervos de **obras complementares** para as **salas de aula**, destinados aos alunos do **1º ao 3º ano** do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – **PNLD 2013**, com o objetivo de complementar os recursos didáticos disponíveis em sala de aula no ciclo de alfabetização. O acervo relacionado abaixo é destinado às turmas do **1º ano** e é acompanhado da publicação **Acervos Complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**.
2. Informações sobre a distribuição dos acervos estão disponíveis na Internet, no portal do FNDE, em www.fnde.gov.br >> Consultas Online >> **Distribuição de livros**, selecionando o ano 2013 e o programa PNLD, e em seguida localizando a UF e o Município. Depois basta indicar a escola correspondente e clicar em Pesquisar.
3. Esclarecimentos complementares podem ser obtidos no portal do FNDE, em Programas >> Livro Didático, ou ainda junto ao Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC), pelo telefone **0800 616161** (ligação gratuita).

ACERVO 1 - 1º ANO

Nº	TÍTULO	EDITORA	Nº	TÍTULO	EDITORA
1	A Abelha	Editora Nova Espiral	16	Música no Zoo	Fino Traço Editora
2	A Bola Dourada	Editora FTD	17	Nunca Conte com Ratinhos	Edelbra
3	A Joanelinha que Perdeu as Pintinhas	Best Book Comércio de Livros	18	O Casamento do Rato com a Filha do Besouro	Frase & Efeito Estúdio Editorial
4	A Velhinha na Janela	Autêntica	19	O Menino e a Gaiola	Autêntica
5	ABC dos Animais	Linguagens e Códigos	20	O Mundinho Azul	Farol Literário
6	Beleléu e os Números	Pia Sociedade Filhas de São Paulo	21	O Pequeno Paraquedista	Base
7	Cadê o Docinho que Estava Aqui?	Livraria Saraiva	22	O que Ana Sabe sobre Alimentos Saudáveis	Editora Nova Alexandria
8	Clic-Clic, a Máquina Biruta do Seu Olavo	Editora Mundo Mirim	23	Pinga Pingo Pingado	Fino Traço Editora
9	Como Vou?	Companhia das Letras	24	Quem Vai Ficar Com o Pêssego?	Callis Editora
10	De Avestruz a Zebra	Abril Educação	25	Ruas, Quantas Ruas!	Editora Positivo
11	Era uma Vez uma Bota	Editora Biruta	26	Sofia, a Andorinha	Comboio de Corda Editora
12	Era uma Vez uma Gota de Chuva	Editora Scipione	27	Soltando os Bichos	Escrita Fina Edições
13	Lilás, uma Menina Diferente	Cosac & Naify Edições	28	Sombra	Cosac & Naify Edições
14	Maracatu	Pallas Editora e Distribuidora	29	Turma da Mônica: Folclore Brasileiro	Girassol Brasil Edições
15	Minha Família é Colorida	Comboio de Corda Editora	30	Uma Tarde do Barulho	Uni Duni Editora de Livros

Anexo 2: Acervo 2/ 1º Ano (OC)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Informe nº 11/2013 – COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC

Brasília, março de 2013.

Senhor(a) Diretor(a)

1. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) está enviando às escolas participantes do PNLD, de março a junho de 2013, acervos de **obras complementares** para as **salas de aula**, destinados aos alunos do **1º ao 3º ano** do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – **PNLD 2013**, com o objetivo de complementar os recursos **didáticos disponíveis** em sala de aula no ciclo de alfabetização. O acervo relacionado abaixo é destinado às turmas do **1º ano** e é acompanhado da publicação **Acervos Complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**.

2. Informações sobre a distribuição dos acervos estão disponíveis na Internet, no portal do FNDE, em www.fnde.gov.br >> Consultas Online >> **Distribuição de livros**, selecionando o ano 2013 e o programa PNLD, e em seguida localizando a UF e o Município. Depois basta indicar a escola correspondente e clicar em Pesquisar.

3. Esclarecimentos complementares podem ser obtidos no portal do FNDE, em Programas >> Livro Didático, ou ainda junto ao Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC), pelo telefone **0800 616161** (ligação gratuita).

ACERVO 2 - 1º ANO

Nº	TÍTULO	EDITORA	Nº	TÍTULO	EDITORA
1	A Baleia- Corcunda	Editora Biruta	16	Essa Não é Minha Cauda	Callis Editora
2	A História da Tartaruga	Global Editora e Distribuidora	17	Família Alegria	Escrita Fina Edições
3	Abracadabra	Editora do Brasil	18	Gente de Muitos Anos	Autêntica
4	Águas	Alis Editora	19	Godô Dança	Manole
5	Animais e Opostos	Editora UDP	20	Livro dos Números, Bichos e Flores	Editora Moitará
6	Ar - Pra Que Serve o Ar?	Editora Dimensão	21	Mamãe é um Lobo	Brinque Book Editora de Livros
7	Balas, Bombons, Caramelos	Altea	22	O Grande e Maravilhoso Livro das Famílias	Edições SM
8	Beijo de Bicho	Cortez Editora e Livraria	23	O Livro das Adivinhas	Editora Leya
9	Bichionário	Escrituras Editora e Distribuidora de Livros	24	O Menino Nito	Pallas Editora e Distribuidora
10	Canteiro - Músicas para Brincar	Gráfica e Editora Anglo	25	O Tempo	Editora de Cultura
11	Carta do Tesouro para Ser Lida às Crianças	Armazém da Cultura	26	Os Feitiços do Vizinho	Autêntica
12	Chapeuzinho Vermelho e as Cores	Lemos Editorial	27	Pato!Coelho!	Cosac & Naify Edições
13	Dandara, o Dragão e a Lua	Livraria e Editora Cassol	28	Pingo-D'Água	Editora Migulim
14	De Mãos Dadas	DCL Difusão Cultural do Livro	29	Que Delícia de Bolo!	Editora Dimensão
15	É o Bicho!	Boa Viagem	30	Tem Alguma Coisa Embaixo do Cobertor!	Editora FTD

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Anexo 3: Acervo 2/ 2º ano (OC)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Informe nº 13/2013 – COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC

Brasília, março de 2013.

Senhor(a) Diretor(a)

1. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) está enviando às escolas participantes do PNLD, de março a junho de 2013, acervos de obras complementares para as salas de aula, destinados aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013, com o objetivo de complementar os recursos didáticos disponíveis em sala de aula no ciclo de alfabetização. O acervo relacionado abaixo é destinado às turmas do 2º ano e é acompanhado da publicação **Acervos Complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**.

2. Informações sobre a distribuição dos acervos estão disponíveis na Internet, no portal do FNDE, em www.fnde.gov.br >> Consultas Online >> **Distribuição de livros**, selecionando o ano 2013 e o programa PNLD, e em seguida localizando a UF e o Município. Depois basta indicar a escola correspondente e clicar em Pesquisar.

3. Esclarecimentos complementares podem ser obtidos no portal do FNDE, em Programas >> Livro Didático, ou ainda junto ao Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC), pelo telefone 0800 616161 (ligação gratuita).

ACERVO 2 - 2º ANO

Nº	TÍTULO	EDITORA	Nº	TÍTULO	EDITORA
1	Arco-Iris	Vieira e Lent Casa Editorial	16	Não Afunde No Lixo!	Editora Terra do Saber
2	Assim ou Assado?	Editora Saraiva	17	O Caminho do Rio	Editora Dimensão
3	Bruna e a Galinha D'angola	Pallas Editora e Distribuidora	18	O Lugar das Coisas'	Callis Editora
4	Ciranda das Vogais	Editora RHJ	19	O Silencioso Mundo de Flor	Fino Traço Editora
5	Ciranda do ABC	Papirus Editora	20	O Tabuleiro da Baiana	Pallas Editora e Distribuidora
6	Delícias e Gostosuras	Salamandra	21	Pigmeus, os Defensores da Floresta	Farol Literário
7	Desvendando a Orquestra Formando Platêias do Futuro	Livraria Saraiva	22	Quem Ganhou o Jogo? Explorando a Adição e a Subtração	Richmond
8	É um Livro	Companhia das Letras	23	Rosa dos Ventos	Global Editora e Distribuidora
9	Era uma Vez... 1,2,3	Lemos Editorial	24	Rupit O Menino das Cavernas	Brinque Book Editora de Livros
10	Estrelas e Planetas	Brinque Book Editora de Livros	25	Ser Criança é ... Estatuto Da Criança e do Adolescente Para Crianças	Editora Mundo Mirim
11	Festa da Taquara	Editora UDP	26	Seurat e o Arco Iris	JPA
12	Frederico Godofredo	Elementar Publicações	27	Tanta Água	Editora Dimensão
13	Grande Pequeno	Boa Viagem	28	Tarsila e o Papagaio Juvenil	Editora do Brasil
14	Mapa de Sonhos	Livraria Martins Fontes Editora	29	Txopai e Itôhã	Editora Saraiva
15	Matar Sapo dá Azar	Terra Sul Editora	30	Viagens de um Pãozinho	Cortez Editora e Livraria

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Anexo 4: Acervo I (AIC)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Informe nº 07/2013 – COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC

Brasília, março de 2013.

Senhor(a) Diretor(a)

- O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) está enviando para a sua escola **acervos de literatura** para as **salas de aula**, contendo os títulos abaixo relacionados, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – **PNLD 2013**, tendo em vista a adesão da sua rede de ensino ao **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**.
- Informações sobre a distribuição dos acervos estão disponíveis na Internet, no portal do FNDE, em www.fnde.gov.br >> Consultas Online >> **Distribuição de livros**, selecionando o ano 2013 e o programa PNLD, e em seguida localizando a UF e o Município. Depois basta indicar a escola correspondente e clicar em Pesquisar.
- Esclarecimentos complementares podem ser obtidos no portal do FNDE, em Programas >> Livro Didático, ou ainda junto ao Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC), pelo telefone **0800 616161** (ligação gratuita).

ACERVO I

Nº	TÍTULO	EDITORA	Nº	TÍTULO	EDITORA
1	A Árvore Generosa	Cosac & Naify Edições	14	O Livro Estreito	JPA
2	A Casa das Dez Furunfunfelhas	Colégio Claretiano Associação Beneficente	15	O Maluco do Céu	Editora Gutenberg Comércio e Representações
3	A Compoteira	Editora Prumo	16	O Que é Que Não é?	Editora Biruta
4	Aqui é a Minha Casa	Martins Editora Livraria	17	Os Bichos Que Tive (Memórias Zoológicas)	Salamandra Editorial
5	Condomínio dos Monstros	RHJ Livros	18	Pedro	Editora Gaia
6	De Quem Tem Medo o Lobo Mau?	Elementar Publicações e Editora	19	Quem Tem Medo do Ridículo?	Editora Gaia
7	Dez Casas e um Poste Que Pedro Fez	Editora Projeto	20	Sete Camundongos Cegos	Editora WMF Martins Fontes
8	Dez Sacizinhos	Pia Sociedade Filhas de São Paulo	21	Só um Minutinho	Editora Nova Fronteira Participações
9	Dezenove Poemas Desengonçados	Editora Ática	22	Tanto, Tanto!	Gráfica e Editora Anglo
10	É Tudo Invenção	Editora Ática	23	Telefone Sem Fio	Editora Schwarcz
11	Elefantes Nunca Esquecem	Manati Produções Editoriais	24	Uma Zebra Fora do Padrão	Editora Lendo e Aprendendo
12	Fábulas	Editora Globo Livros	25	Vizinho, Vizinha	Editora Schwarcz
13	Lino	Callis Editora			

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Anexo 5: Acervo II (AIC)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Informe nº 08/2013 – COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC

Brasília, março de 2013.

Senhor(a) Diretor(a)

1. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) está enviando para a sua escola **acervos de literatura** para as **salas de aula**, contendo os títulos abaixo relacionados, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – **PNLD 2013**, tendo em vista a adesão da sua rede de ensino ao **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**.

2. Informações sobre a distribuição dos acervos estão disponíveis na Internet, no portal do FNDE, em www.fnde.gov.br >> Consultas Online >> **Distribuição de livros**, selecionando o ano 2013 e o programa PNLD, e em seguida localizando a UF e o Município. Depois basta indicar a escola correspondente e clicar em Pesquisar.

3. Esclarecimentos complementares podem ser obtidos no portal do FNDE, em Programas >> Livro Didático, ou ainda junto ao Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC), pelo telefone **0800 616161** (ligação gratuita).

ACERVO II

Nº	TÍTULO	EDITORA	Nº	TÍTULO	EDITORA
1	A Melhor Família do Mundo	Base Sistema Educacional Editora	14	O Livro Comprido	JPA
2	A Pequena Sereia	Edições SM	15	O Mais Bonito	Signo Editora
3	Acheil	RHJ Livros	16	O Ouriço	Edições SM
4	Bruxinha Zuzu	Editora Moderna	17	O Tamanho da Gente	Autêntica Editora
5	Cadê?	Editora Globo	18	O Vira-Lata Filé	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
6	Chapeuzinho Vermelho: Uma Aventura Borbulhante	Nobel Franquias	19	Ode a uma Estrela	Cosac & Naify Edições
7	Classificados e Nem Tanto	Editora Record	20	Palavras, Palavrinhas e Palavrões	Editora Universitária Champagnat
8	Estou Sempre Mudando	Livraria Martins Fontes Edições	21	Poesia na Varanda	Editora Gutenberg Comércio e Representações
9	Feminina de Menina, Masculino de Menino	Casa da Palavra Produções Editora	22	Quando Estela Era Muito Pequena	Brinque Book Editora de Livros
10	Isso Não é Brinquedo!	Editora Scipione	23	Se um Gato For	Editora Gaia
11	Isto é um Poema que Cura os Peixes	Comboio de Corda Editora	24	Tem um Monstro no Meu Jardim	Cata-Sonho Editora
12	Mamãe, Por que os Dinossauros Não Vão à Escola?	Berlendis Editores	25	Vamos Passear?	Brinque Book Editora de Livros
13	O Leão e o Camundongo	Editora WMF Martins Fontes			