



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99.052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316-8341

Caticiane Belusso Serafini

**A ESCOLA, O PNAIC E A DINAMIZAÇÃO DE ACERVOS
LITERÁRIOS**

Passo Fundo, fevereiro 2016

Caticiane Belusso Serafini

A ESCOLA, O PNAIC E A DINAMIZAÇÃO DE ACERVOS
LITERÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Prof.a Dr. Tania Mariza Kuchenbecker Rösing.

Passo Fundo

2016

Dedico este trabalho a todos os colegas professores, que, assim como eu, acreditam no poder transformador da leitura.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela sabedoria, pela capacidade de aprender e ensinar.

Aos meus pais Celso e Salete, por fazerem de mim a pessoa que hoje, pelas lições de vida, pela dedicação, pelo amor, pelo acolhimento nos momentos mais difíceis, por nunca medirem esforços para que eu pudesse chegar até aqui e por terem cuidado do meu amado filho João Lucas.

Ao meu irmão Cássio, pela amizade e companheirismo de sempre. Mesmo estando longe fisicamente, suas palavras de incentivo foram fundamentais nesta caminhada.

Ao meu querido filho João Lucas, que, mesmo pequenino e sem compreender por que a mamãe estudava tanto, soube conviver com minhas ausências e esperar com paciência o dia em voltaria a receber toda a atenção que é sua por direito.

Ao meu marido Dinorvan, por compreender e tomar para si o meu sonho, por ter sido pai e mãe do nosso amado filho João Lucas durante as minhas ausências, por enxugar as minhas lágrimas, por compartilhar comigo a alegria das conquistas, por me fazer sentir a mulher mais forte do mundo.

À minha orientadora Prof.a Dr. Tania Mariza Kuchenbecker Rösing, exemplo de pessoa e de profissional, pelos ensinamentos transmitidos, pelo incentivo, pela paciência, pelo carinho, pelas conversas, pelas cobranças e, principalmente, por acreditar no meu potencial e por dividir comigo a sua paixão, a sua dedicação e o seu comprometimento com a leitura e a formação de leitores.

Aos meus professores do Programa de Pós-graduação Mestrado em Letras da UPF, pelos ensinamentos, pelos exemplos, pela amizade e por me ajudarem a descobrir o maravilhoso mundo das Letras.

Aos meus queridos amigos e colegas do curso de Mestrado em Letras da UPF, Thiane, Heloísa e Iverton, pessoas maravilhosas que eu conheci e passei a admirar. Obrigada pela nossa amizade, pelos nossos momentos de estudo e de descontração, por dividirem comigo as alegrias, as tristezas, o cansaço, a preocupação, a correria. Enfim, por terem me ajudado a lembrar quem eu era nos momentos em que olhei e não me enxerguei, quando nada ali parecia ser meu.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (Antoine de Saint-Exupéry).

Ler é inteirar-se de outras proposições, é confrontar-se com outros destinos, é transformar-se a partir da experiência vivenciada pelo outro e referendada pelo fruidor. Existe, pois, ação educativa maior do que esta de formar leitores?

(Bartolomeu Campos de Queirós)

RESUMO

O presente estudo aborda a temática da leitura, a formação do leitor e o desenvolvimento de práticas leitoras na sala de aula a partir da dinamização dos acervos de obras complementares, disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, tem como objetivo estimular professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais a construírem práticas de leitura inovadoras em diferentes linguagens e suportes com base nos acervos de obras complementares, auxiliando seus alunos a desenvolver o gosto pela leitura e, ao mesmo tempo, a aprimorar o modo de ler, numa perspectiva contemporânea. A proposta de trabalho está embasada nos aspectos legais de implantação do PNAIC, nos princípios teóricos de alfabetização e letramento de Soares (2001, 2003, 2004a, 2004b), na Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1988) e nas concepções de Chartier (1998, 2014a, 2014b), Silva (1991, 1998, 1999, 2009, 2012), Zilberman (2003, 2009, 2014) e Rösing (1988, 1996, 2014, 2015) sobre leitura, leitor e mediação do professor-leitor no âmbito escolar. O procedimento metodológico apoia-se nos pressupostos de Chizzotti (1995) acerca do estudo de caso como modalidade de pesquisa qualitativa, efetivado por meio da aplicação de questionários voltados ao gestores, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores de duas escolas públicas municipais participantes do PNAIC. A leitura enquanto prática social pressupõe a formação de leitores autônomos e capazes de compreender e dar sentido ao que está lendo, bem como estabelecer relações entre a leitura e o seu meio social e cultural. Nessa perspectiva, o planejamento e o desenvolvimento de práticas leitoras inovadoras contribuem para a formação de leitores mais críticos e reflexivos, apreciadores da leitura em diferentes linguagens e suportes. A isso soma-se a importância de o professor também ser um exemplo de leitor e, por conseguinte, mediar o processo de formação de leitores em sala de aula com mais eficiência. As conclusões da pesquisa reforçam a preocupação com os baixos índices em relação ao ensino da leitura e da escrita no país, apontam a importância do envolvimento dos sujeitos com leitura literária para a sua formação pessoal, social e cultural e para o aperfeiçoamento da sua competência leitora. Mostram, ainda, a necessidade de o professor ter autonomia e determinação para buscar outros materiais de leitura além dos existentes na escola e evidenciam a construção de práticas leitoras inovadoras que contribuam significativamente para a formação de leitores em diferentes linguagens e suportes.

Palavras-chave: Leitura Literária, Leitor, Professor leitor, Práticas leitoras inovadoras.

ABSTRACT

The present study approaches the reading theme, the reader formation and the development of reading practices in class from the boosting of the literary collections of complimentary works, available by the National Program of Didactical books (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) to the National Pact for literacy at the Right Age (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC) for the 1st to 3rd years of the elementary school. In order to do so, it aims at stimulating teachers of these grades from public municipal schools to build innovative reading practices in different languages and supports from the collections of complimentary works, helping their students to develop the taste for reading and at the same time to enhance their reading in a contemporary perspective. The work purpose is based in the legal aspects of implementation of the PNAIC in the theoretical principles of literacy of Soares (2001, 2003, 2004a, 2004b), Psychogenesis of written language developed by Ferreiro and Teberosky (1988) and conceptions of Chartier (1998, 2014a, 2014b), Silva (1991, 1998, 1999, 2009, 2012) Zilberman (2003, 2009, 2014) and Rösing (1988, 1999, 2014, 2015) on reading, reader and mediation of the teacher-reader in schools. The methodological procedure relies on the assumptions Chizzotti (1995) about the case study as qualitative research, carried out through the use of questionnaires aimed at managers, coordinators and literacy teachers in two public schools participating in the PNAIC. Reading as a social practice presupposes the formation of autonomous readers and able to understand and make sense of what one is reading, as well as establishing relationships between reading and its social and cultural environment. In this perspective, the planning and development of hyper media reading practices contribute to the formation of more critical and thoughtful readers, reading lovers in different languages and supports. Added to this, there is the importance of the teacher also being a reader of example and, from there, to get readers to mediate the formation process in the classroom more efficiently. The research findings reinforced the concern with the low rates compared to the reading and writing education in the country, pointed out the importance of the involvement of individuals with literary reading for their personal, social and cultural development and the improvement of their reading competence. They have also showed the need for the teacher to have autonomy and determination to seek other reading materials in addition to the ones at school and showed the construction of hyper media reading practices that contribute significantly to the formation of readers in different languages and supports.

Keywords: Literary reading, Reader, Teacher reader, Innovative Reading Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagem da capa da obra “Clic-clic: a máquina biruta do Seu Olavo”, de Maurício Veneza	78
Figura 2 – Imagem da capa do livro “A caixa preta”, de Tiago de Melo Andrade	80
Figura 3 – Imagem da capa do livro “Rubens, o semeador”, de Ruth Rocha	82
Figura 4 – Imagem do portal eletrônico do autor Maurício Veneza	84
Figura 5 – Imagem da página oficial do <i>facebook</i> do autor Tiago de Melo Andrade	85
Figura 6 – Imagem do portal eletrônico da autora Ruth Rocha	86
Figura 7 – Imagem do portal eletrônico da Editora Mundo Mirim	88
Figura 8 – Imagem do espaço “Sala do professor” no portal eletrônico da Editora Mundo Mirim	89
Figura 9 – Imagem do portal eletrônico da Editora de Cultura	91
Figura 10 – Imagem do espaço “Apoio Pedagógico” no portal eletrônico da Editora de Cultura	92

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: Calendário de atendimento do PNLD para os anos 2012/2016.....	32
Tabela 2: Obras selecionadas e respectivos autores – 1º Ano.....	36
Tabela 3: Obras selecionadas e respectivos autores – 2º Ano.....	37
Tabela 4: Obras selecionadas e respectivos autores – 3º Ano.....	38

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização

CEB: Câmara de Educação Básica

CNE: Conselho Nacional de Educação

FNDE: Fundo Nacional pelo Desenvolvimento da Educação

ISBN: *International Standard Book Number*

IPT: Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo

MEC: Ministério da Educação

OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNS: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDF: Formato Portátil de Documento

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE: Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA AO ALFABETIZAR LETRANDO.....	17
1.1 Alfabetizar e letrar: definições e práticas.....	17
1.2 Instrumentos avaliativos da leitura e da escrita	20
1.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o impacto nas práticas de alfabetização e letramento	24
1.4 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): esclarecendo a política pública do livro didático no Brasil.....	29
1.5 Os acervos de obras complementares do PNLD como um recurso didático no ciclo de alfabetização.....	34
1.5.1 – As obras literárias na área de Ciências Humanas – História e Geografia – e Temas Transversais.....	40
1.5.2 – As obras literárias na área de Ciências da Natureza e Matemática	41
1.5.3 – As obras literárias na área de Linguagens e Códigos	42
2 LEITURA E LEITOR.....	44
2.1 A leitura literária e a formação do leitor.....	48
2.2 O texto literário e o contexto das práticas de leitura dentro e fora da escola.....	50
2.3 Os diferentes tipos de leitores e a leitura.....	52
2.4 O professor enquanto leitor e mediador de leitura	56
3 METODOLOGIA DA PESQUISA: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	61
3.1 O contexto das escolas selecionadas.....	63
3.1.1 Escola A.....	63
3.1.2 Escola B.....	64
3.2 O perfil do corpo docente das escolas e o perfil dos professores alfabetizadores.....	65
3.3 Aplicação dos questionários e análise dos resultados.....	66
4.3.1 Levantamento dos dados e discussão sobre o questionário aplicado aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos	67
4.3.2 Levantamento e discussão sobre os questionários aplicado os professores alfabetizadores	70

4 PRÁTICAS LEITORAS: PROPOSTAS DE LEITURA E ESCRITA EM UM CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO INOVADORA E UBÍQUA	77
4.1 Descrição e análise das obras selecionadas	77
4.2 Os autores das obras e os seus <i>sites, blogs</i> e redes sociais	83
4.3 Descrição dos <i>sites</i> das editoras selecionadas	87
4.4 Proposta de trabalho a partir das obras complementares do PNLD: práticas leitoras	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	112

INTRODUÇÃO

“Um país se faz com homens e livros”. A célebre frase de Monteiro Lobato, reconhecido autor da Literatura Infantil no Brasil, registra a sua convicção no valor e no poder da leitura na vida das pessoas. E é essa mesma convicção que hoje serve de motivação para o desenvolvimento deste estudo sobre a leitura e a formação de leitores no contexto da sala de aula.

Este estudo inicia-se retomando parte da trajetória da pesquisadora a fim de demonstrar que os estímulos e as intervenções precoces de leitura resultam em um comportamento leitor no futuro. Desde a infância, a pesquisadora sempre conviveu com muitos materiais de leitura, especialmente livros, disponibilizados pelos seus pais, que eram professores municipais. Cresceu observando como seus pais, mesmo com os poucos recursos disponibilizados para as escolas do interior na época, conseguiam transmitir aos seus alunos, incluindo ela própria, o valor da leitura como um fundamento importante para a aprendizagem e para a formação e crescimento pessoal. Por esse motivo, a pesquisadora descobriu muito cedo o prazer da leitura e ficava encantada com a magia das palavras registradas nas histórias que lia.

No decorrer do tempo, já na adolescência, ao mudar de escola, nunca lhe sairá da memória as aulas de Português em que a professora proporcionava aos alunos visitas semanais à biblioteca. O espaço era grande, cheio de livros, bem decorado, almofadas espalhadas pelo chão e com um nome bem sugestivo: “Luz do saber”. E parecia mesmo que todos aqueles livros iluminavam as mentes dos alunos enquanto percorriam entusiasmados as estantes em busca do melhor livro que poderiam ler. Aos poucos, a visita semanal já não era suficiente e, quase que diariamente, a pesquisadora ia até a biblioteca, percorria as estantes e escolhia um novo livro, uma nova história para viajar.

A pesquisadora também apreciava muito histórias em quadrinhos, principalmente da Turma da Mônica, de Maurício de Souza. Mas, de todas as leituras que fazia, os livros eram os seus preferidos. Aquele que mais lhe marcou foi presente de seus pais e uma herança do Curso Normal que eles frequentaram: “Um certo Capitão Rodrigo”, de Érico Veríssimo. Foi tão grande o encanto, que este livro acabou despertando na pesquisadora o desejo de conhecer toda a saga de Ana Terra e sua família, registrados no romance histórico “O Tempo e o Vento”.

A trajetória leitora da pesquisadora deste estudo mostra que foi na sua infância e na sua adolescência que o gosto pela leitura se consolidou, tornando-se parte importante da sua vida, e que suas influências diretas foram seus pais e professores. Mas a história não para por aí.

Depois de formada, já atuando como professora em turmas de Educação Infantil e de alfabetização no Ensino Fundamental, a pesquisadora continuou mantendo o prazer pela leitura e, sempre que possível, procurava selecionar alguns títulos para incrementar suas aulas. Aos poucos, foi percebendo que isso não bastava e que a leitura vai além do uso didático em sala de aula. Era preciso fazer da leitura uma prática constante, deixar os alunos expostos livremente aos diferentes materiais, interagindo com eles, apreciando-os por sua livre e espontânea vontade e, conseqüentemente, desenvolvendo a hábito e o encanto pela leitura. E assim o fez.

A partir disso, começou a observar, nas escolas em que atua, o comportamento dos demais professores em relação à leitura e ficou preocupada. Logo se deu conta de que o discurso não correspondia à prática. Muitos dos comentários feitos durante os intervalos das aulas ou nas reuniões pedagógicas mostravam a preocupação com o desempenho dos alunos na leitura e na escrita, uma vez que os relatos eram de que os alunos não demonstravam muito interesse em ler e que a produção escrita era de baixa qualidade. A pesquisadora ficava então se questionando sobre a real importância que seus colegas de profissão despendiam ao ensino da leitura e da escrita, principalmente nas turmas que estavam iniciando o processo de alfabetização. Será que proporcionavam aos seus alunos diferentes materiais de leitura, momentos de interação e visitas à biblioteca da escola? Com qual frequência isso acontecia e como procediam? Na sala de aula ou na biblioteca, quais as práticas de leitura eram desenvolvidas e de que modo? Será que dispunham de um espaço de leitura na própria sala de aula? E o professor mostrava aos alunos que era também um leitor?

Diante de tantas inquietações, a pesquisadora propõe-se, neste estudo, a abordar a temática da leitura, a formação do leitor e o desenvolvimento de práticas leitoras na sala de aula a partir da dinamização dos acervos de obras complementares, disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹ ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)² para as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, parte-se da seguinte questão norteadora: de que modo os professores das turmas de alfabetização podem dinamizar os acervos compostos por obras literárias para contribuir na formação leitora de seus alunos em sala de aula? As principais hipóteses baseiam-

¹ O Programa Nacional do Livro Didático é um programa do Ministério da Educação (MEC) que contribui com a prática pedagógica dos educadores por meio da distribuição gratuita de coleções de livros didáticos e outros materiais aos alunos da Educação Básica e também da Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article>. Acesso em: 10 jan. 2015.

² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

se no fato de que os professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental das escolas envolvidas não conhecem e, conseqüentemente, não utilizam os acervos de obras complementares em suas salas de aula. Ou ainda, uma segunda hipótese parte do princípio de que a maioria desses professores sabem da existência dos acervos de obras complementares, porém não os utilizam ou não sabem como utilizá-los de forma enriquecedora em suas aulas, pelo motivo de que não se constituem como leitores.

O objetivo desse estudo, portanto, é estimular os professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais a construírem práticas de leitura inovadoras em diferentes linguagens e suportes a partir dos acervos de obras complementares disponibilizados pelo PNLD ao PNAIC, auxiliando seus alunos a desenvolver o gosto pela leitura e, ao mesmo tempo, aprimorar o modo de ler, numa perspectiva contemporânea.

De modo mais específico, pretende-se identificar as vivências de leitura literária dos professores que atuam nessas turmas de alfabetização, observando o tratamento pedagógico de leitura proposto por eles nas salas de aula em que atuam. Além disso, tem-se o intuito de fazer um levantamento dos acervos de obras complementares do PNLD presentes nas duas escolas, investigando o envolvimento dos professores com estes materiais de leitura em sala de aula, e discutir com eles questões relativas à leitura literária nas turmas que compõem o ciclo de alfabetização, proporcionando-lhes, também, vivências leitoras em meio eletrônico.

A metodologia consiste em um estudo de caso, numa modalidade qualitativa, que, a partir das considerações apresentadas por Chizzotti (1995), propõe a seleção e delimitação do caso a ser abordado para, posteriormente, ser realizada a coleta, a seleção e o tratamento do conjunto de informações a campo e, ao final, a organização de um relatório avaliativo com o intuito de indicar possíveis ações transformadoras. Para tanto, serão convidados a participar deste estudo, os gestores, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais participantes dos encontros de formação do PNAIC, para discussões referentes à leitura literária, interação com textos literários disponibilizados em diferentes suportes e linguagens e construção de práticas leitoras alternativas para a formação de novos leitores nas referidas séries. Serão contempladas as seguintes etapas:

- Aplicação e análise de dois questionários: o primeiro, sobre os conhecimentos dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores de duas escolas envolvidas no estudo acerca do PNAIC e o segundo, sobre o trabalho desenvolvido pelos professores alfabetizadores a partir do uso dos acervos de obras complementares em suas salas de aula;

- Levantamento e seleção das obras literárias que compõem os acervos complementares do PNLD ao PNAIC existentes nas duas escolas;
- Seleção de três autores e respectivas obras literárias que fazem parte dos acervos complementares disponibilizados pelo PNLD ao PNAIC, que possuam *sites*, *blogs* ou redes sociais com possibilidades de interação;
- Análise de sites, blogs e redes sociais dos três autores das obras literárias selecionadas dos acervos de obras complementares;
- Identificação de materiais didáticos de leitura propostos em meio eletrônico por duas editoras;
- Análise de *sites* de duas editoras selecionadas e descrição e avaliação das propostas de leitura disponibilizados pelas mesmas;
- Construção de práticas leitoras inovadoras a partir da análise dos *sites*, *blogs* e redes sociais dos autores e das propostas viabilizadas nos portais eletrônicos das editoras.

Nesse sentido, o estudo organiza-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo inicia-se com a conceitualização do processo de alfabetização e letramento na perspectiva do “alfabetizar letrando”, preconizada no PNAIC, tendo como base os pressupostos evidenciados pelos estudos de Soares (2001, 2004a e 2004b) e pela teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1985). Também se expõem os resultados das avaliações de leitura e escrita realizadas nas diferentes etapas da escolarização dos estudantes brasileiros, como a Prova Brasil, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (Prova ANA), e a nível internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Na sequência, aborda-se o PNAIC, seus objetivos e metodologia, e faz-se um relato sobre a trajetória histórica do PNLD no Brasil e sobre o amplo processo de seleção, avaliação, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos, dicionários e acervos de obras literárias para as escolas públicas. Além disso, descreve-se brevemente o processo de seleção das obras e respectivos autores, que constituem os acervos de obras complementares disponibilizados pelo PNLD ao PNAIC para uso nas salas de aula das turmas de alfabetização, enfatizando cada uma das áreas do conhecimento envolvidas.

No segundo capítulo, enfatiza-se a leitura como prática individual, social e cultural, cuja compreensão e significação dos textos é impulsionada pelo acionamento dos conhecimentos adquiridos previamente pelos sujeitos, frutos da interação que estabelecem com o meio em que vivem e com os demais sujeitos com os quais convivem. Tal estudo utiliza-se das concepções de Chartier (1998, 2014a), Silva (1991, 1998, 1999, 2012) e Zilberman (2009, 2011) para

compreender a relação estabelecida entre leitura e leitor no contexto educacional, discutir e delinear a verdadeira função da escola na articulação de práticas de leitura eficientes e que contribuam significativamente para a formação de leitores competentes, ao mesmo tempo, críticos e reflexivos da sua realidade.

Da mesma forma, traz-se as contribuições de Chartier (1998, 2014a, 2014b) e Rösing (2015) sobre as possibilidades de leitura em diferentes suportes e o comportamento esperado do leitor contemporâneo. Também relatam-se as proposições de Chartier (2014a), Silva (2009) e Rösing (1988, 1999, 2014) sobre a necessidade de o professor constituir-se enquanto sujeito leitor, tornando a leitura sua identidade pessoal, para que possa, efetivamente, assumir a sua função de mediador na formação do aluno como leitor.

O terceiro capítulo descreve sobre os aspectos metodológicos da pesquisa a partir do uso do estudo de caso como modalidade qualitativa, assim como versa acerca do levantamento, da análise e da discussão dos dados à luz de teóricos como Chartier (2014b), Silva (1991), Zilberman (2003, 2009) e Rösing (2014) e Soares (2003).

No quarto capítulo, observam-se as obras literárias e respectivos autores, selecionados dos acervos de obras complementares disponibilizadas pelo PNLD ao PNAIC, e os materiais didáticos de leitura sugeridos por duas editoras em seus portais eletrônicos. A partir da análise dos portais eletrônicos dos autores e das editoras, juntamente com suas sugestões de atividades de leitura, apresentam-se propostas de práticas leitoras inovadoras elaboradas com as obras literárias selecionadas para o ciclo de alfabetização.

Ao concluir o estudo, constata-se que os diferentes materiais de leitura disponibilizados nas escolas por meio de políticas públicas governamentais estão presentes nas salas de aula de alfabetização, porém, o seu uso ainda é bastante limitado devido a diferentes motivos, como por exemplo os atrasos na entrega destes materiais pelo PNAIC, as lacunas deixadas pela formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores e a falta de conhecimento destes profissionais e seus gestores sobre o programa. Além disso, observa-se o não envolvimento dos professores com materiais de leitura mais diversificados, o que desfavorece a ampliação das possibilidades de leitura e escrita em outros suportes e linguagens. Portanto, pretende-se contribuir com as discussões e com as ações acerca da relação entre alfabetização e leitura nas escolas públicas, propondo práticas leitoras criativas e originais, na intenção de aproveitar as capacidades e as potencialidades dos educandos em situações reais de leitura como alimento da imaginação e da criatividade.

1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA AO ALFABETIZAR LETRANDO

A sociedade organiza-se a partir de diferentes manifestações culturais, entre estas a cultura letrada e a cultura digital. Estas manifestações culturais constituem-se por meio de linguagens utilizadas para informar, estabelecer comunicação, estimular a leitura, a interpretação e produção de textos em diferentes suportes. Nesse sentido, ter domínio sobre o processo de leitura e escrita garante ao sujeito o sucesso em suas relações interpessoais e sociais, bem como o contato direto com o mundo que o cerca, pois, a habilidade de ler e escrever, nas mais diferentes situações, é condição importante para que este sujeito possa exercer plenamente a sua cidadania.

Ao longo da história da educação brasileira, os métodos de alfabetização vigentes não consideravam válidas as práticas de leitura e escrita oriundas de outros espaços que não fosse o escolar. Esses métodos formaram um conjunto de práticas centralizadas na transferência de conhecimentos, as quais ressaltavam a memorização e a reprodução de sons e letras a serem codificados e decodificados pelos sujeitos.

Com o passar do tempo, devido ao crescente fracasso escolar e à complexidade que o envolve, o processo de alfabetização começou a ser amplamente discutido, o que permitiu o surgimento de teorias das mais diferentes vertentes, com novas concepções e que buscavam compreender como a aquisição da leitura e da escrita incide sobre os sujeitos.

1.1 Alfabetizar e letrar: definições e práticas

Em todo cenário educacional, a teoria que mais se destacou foi a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicada em 1985. A partir das contribuições dos estudos realizados pelas pesquisadoras, o processo de alfabetização entrou em um movimento de transformação conceitual e metodológico significativo. Baseada nos pressupostos do construtivismo, cuja construção do conhecimento está na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, a teoria da Psicogênese da Língua escrita prevê a escrita como um sistema de “representação da linguagem”, em que os sujeitos atuam para construir e reconstruir hipóteses acerca da sua natureza e do seu funcionamento. (FERREIRO, 1985, p. 8).

A teoria da Psicogênese da Língua Escrita, em 1985, mostrou-se contrária aos tradicionais métodos de alfabetização da época, indicando a necessidade do desenvolvimento

de novas e contextualizadas práticas de ensino, as quais deviam contemplar as vivências de leitura e de escrita que os sujeitos já possuem mesmo sem ter consciência do processo de compreensão do sistema alfabético. Significa dizer que, dentro da perspectiva das referidas autoras, a alfabetização é um processo contínuo, que se inicia mesmo antes de a criança frequentar o ensino institucionalizado e que, portanto, não pode ficar restrito às salas de aula.

Consequentemente, segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 22), no processo de alfabetização, a criança é um sujeito que “procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações. [...] Reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio”. Durante o caminho percorrido na construção de suas concepções sobre a leitura e a escrita, as crianças apoiam-se na interação instituída com os outros sujeitos que fazem parte do seu contexto social, assim como também nas diferentes formas pelas quais podem ter contato com a língua escrita como fonte de leitura e informação.

Sendo assim, conforme a Teoria da Psicogênese desenvolvida pelas autoras (1985), ao tentar construir a sua escrita alfabética, as crianças passam, de forma gradual, por distintos níveis – pré-silábico, silábico (silábico-alfabético) e alfabético – que implicam no convívio com a língua escrita e seus usos sociais em diferentes gêneros, por meio de atividades significativas de leitura e produção textual. Além disso, depois de atingir determinado nível, a criança terá que dominar também as convenções determinadas pela língua, o que não ocorrerá logo no primeiro ano, mas ao longo de sua trajetória, nas demais séries, dentro do processo de alfabetização. Da mesma forma, a criança descobre que, à medida que avança pelas etapas, é exigido dela maior habilidade em relação ao uso da linguagem oral e escrita.

Nessa análise, assume importância o posicionamento de Soares (2004a, p. 15-16) ao reconhecer que, tradicionalmente, segundo os métodos sintéticos e analíticos, alfabetizar era entendido como uma ação independente que significava “adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização, nessa concepção, seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”. Assim, a criança estaria alfabetizada quando alcançasse o sistema convencional de escrita, apresentando domínio sobre o código alfabético e, conseqüentemente, sobre as aptidões de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, compreende-se, a importância das ações de decodificar e assimilar os signos linguísticos para aprender a ler e a escrever. Contudo, mais importante ainda, é avançar sob esse conceito, uma vez que a leitura e a escrita constituem-se de ações mais

complexas do que o simples ensino de um código para representar sons. Somente alfabetizar não é suficiente para garantir que a criança tenha sucesso, afinal, a apropriação da língua escrita é um processo de aprendizagem contínuo e permanente, que antecede à escolarização.

Da ampliação do conceito de alfabetização decorre o letramento³, outro tipo de processo, definido por Soares (2001, p. 47) como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Ou ainda, segundo a mesma autora, letramento é “o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita”. (SOARES, 2004b, p. 14-15).

Deste modo, o letramento pode ser entendido como uma prática que possibilita à criança o contato com situações sociais de leitura e escrita, a fim de que ela possa aprender a ler e escrever e, ao mesmo tempo, estabelecer relações com o seu contexto, dando sentido ao que está lendo e escrevendo. Tal afirmação, justifica-se pelo fato de que a criança está inserida em um contexto social e familiar que lhe proporciona naturalmente, todos os dias, múltiplas aprendizagens acerca dos usos e funções da língua escrita. Ao participar e vivenciar tais experiências de leitura e escrita, a criança vai interagindo com as diferentes possibilidades de apresentação do texto escrito, atribuindo-lhe significado e dando-lhe sentido.

Tem-se consciência de que, para ler e escrever, são necessárias determinadas capacidades, as quais envolvem, por exemplo, a compreensão de um texto lido, o conhecimento de mundo para estabelecer relações e a capacidade de produzir textos, sabendo articular ideias e fazer argumentações. Por isso, nem sempre aquele que está alfabetizado basicamente está letrado, já que saber ler e escrever não são garantias de que o sujeito tenha desenvolvido as capacidades necessárias para o uso social da língua em situações práticas de leitura e escrita. Da mesma forma, apenas o simples contato com os diferentes gêneros textuais disponíveis em seu contexto social, sem qualquer tipo de abordagem reflexiva, não assegura o domínio do sistema convencional de escrita.

Embora sendo interdependentes e apresentando acepções distintas, alfabetização e letramento devem ser considerados como dois processos indissociáveis, pois, para Soares (2004b, p. 14, grifos da autora), “a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento [...]”. A autora defende ainda que a proposta ideal seria “*alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever

³Segundo Soares (2001, p. 35), a palavra “letramento” vem da palavra inglesa *literacy*, que significa “*the condition of being literate*”, isto é, “a condição de ser letrado”.

no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*". (SOARES, 2001, p. 47, grifos da autora).

Nessa lógica, muitas são as questões a serem discutidas no âmbito do alfabetizar letrando, no sentido de idealizar práticas de ensino voltadas ao exercício constante da leitura e da escrita em seus diferentes usos e contextos sociais. Em tal processo, as atividades precisam articular as relações entre as experiências individuais e coletivas dos alunos à linguagem oral e escrita, ao desenvolvimento das capacidades de ler e escrever, à apropriação do sistema de escrita, promovendo reflexões sobre língua e linguagem e ampliando as possibilidades linguísticas nas diferentes situações comunicativas e, conseqüentemente, de participação social efetiva.

1.2 Instrumentos avaliativos da leitura e da escrita

As lacunas deixadas no processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais podem gerar conseqüências negativas nas etapas posteriores. Partindo dos dados e indicadores fornecidos pelos instrumentos avaliativos que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴, é possível compreender como estão sendo retratados o ensino e a aprendizagem dos alunos em relação à leitura e à escrita no cenário nacional.

Dentre os instrumentos avaliativos aplicados aos estudantes da educação básica, tem-se a Prova Brasil⁵, um bom exemplo do reflexo destas lacunas deixadas nas primeiras séries do ensino fundamental. Em 2013, os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental realizaram a Prova Brasil e os resultados apresentados em Língua Portuguesa mostraram que, no 5º ano, praticamente 25% dos estudantes estão no nível 1 de proficiência em leitura e escrita e 18,33% estão em nível 2. Já no 9º ano, a maioria dos estudantes também se encontra em nível 1 de proficiência em leitura e escrita, com percentual de 24,45% de estudantes. (BRASIL, 2015b).

⁴ O conjunto de instrumentos avaliativos do SAEB é composto por três avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (Prova ANA). O principal objetivo destes instrumentos consiste em "avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica". Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

⁵ A Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica para todos os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas. O objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados nas áreas de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas, bem como questionários socioeconômicos para coletar informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho destes alunos em sala de aula. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

Os alunos estão distribuídos em níveis de um a nove, segundo as escalas de proficiência pré-determinadas pelo SAEB, as quais são calculadas levando-se em consideração as respostas dos alunos na prova. De acordo com os resultados, observa-se que no 5º e 9º anos há um alto índice negativo no desempenho dos alunos nos quatro primeiros níveis, revelando problemas na leitura e na escrita, tanto quanto nas aprendizagens e domínios básicos de Língua Portuguesa, tais como localizar informações, reconhecer a finalidade dos diferentes gêneros do seu cotidiano e identificar o assunto principal e personagens de um texto. Essas problemáticas não são recentes, mas sim heranças de um início de escolarização que deixou falhas significativas e que, com o passar do tempo, só fizeram aumentar. É um efeito cascata: começa-se mal e a tendência é que esses problemas se acumulem conforme os alunos progredem nas séries.

Outro instrumento de avaliação do ensino brasileiro, também vinculado ao SAEB, é a Avaliação Nacional da Alfabetização ou Prova ANA⁶, destinada aos alunos do final do ciclo de alfabetização, ou seja, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A Prova ANA, implantada em 2013, verifica as condições de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa nesta etapa da educação básica e faz parte das ações do PNAIC. (BRASIL, 2015c).

Os resultados da Prova ANA de 2013, divulgados na reportagem do Jornal Folha de São Paulo do dia 26 de setembro de 2014 mostram o desempenho dos estudantes no que se refere à leitura e à escrita, somando-se os níveis 1 e 2, os mais baixos. Na primeira avaliação da alfabetização brasileira, tanto no eixo da leitura como no eixo da escrita, os estudantes das diferentes regiões do país tiveram um desempenho negativo, especialmente os estados da região Norte e Nordeste. No eixo da leitura, somando-se os percentuais dos níveis mais baixos de desempenho (1 e 2), os estados com os piores desempenhos foram Alagoas (81,46%), Maranhão (80,89%) e Sergipe (80,65%). Já no que se refere ao eixo da escrita, os piores desempenhos foram dos estados do Maranhão (61,13%), Sergipe (59,54%) e Bahia (59,45%). (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 2015).

Com base nesses resultados, verifica-se que os estudantes brasileiros apresentam capacidades limitadas de leitura e escrita, embora consigam identificar o uso dos diferentes textos do seu cotidiano, localizar informações básicas em textos curtos e produzir textos narrativos fora da norma culta, não possuindo conhecimentos e habilidades de compreensão e escrita de textos mais complexos, os quais possuem o maior peso na prova. (BRASIL, 2015c).

⁶ A Prova ANA é aplicada, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para todos os alunos das turmas do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, avaliando os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e também os níveis de alfabetização Matemática dos estudantes ao final do ciclo de alfabetização. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

Além da Prova ANA, para avaliar o nível de alfabetização e letramento dos alunos no 2º ano do Ensino Fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, o Ministério da Educação (MEC), desde 2008, disponibiliza a Provinha Brasil⁷. Sua aplicação, sob a responsabilidade das Secretarias de Educação ou das próprias instituições de ensino, ocorre em duas etapas distintas, sendo a primeira no início do ano letivo e a segunda no final do ano letivo. Assim, é possível fazer um comparativo do nível inicial e final de alfabetização e letramento dos alunos nesta etapa de ensino, bem como monitorar as ações de desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita promovidas nas escolas públicas do país. (BRASIL, 2015c).

As habilidades de leitura e escrita constituem a matriz de referência, a qual serve de base para a avaliação dos resultados a partir de dois eixos principais: (1) apropriação do sistema de escrita e (2) leitura. Os resultados podem ser corrigidos pela de Secretaria Municipal de Educação ou pela própria escola e, desde 2013, a partir do PNAIC, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vem desenvolvendo um sistema *online* para apoiar as redes de ensino do país a sistematizar os resultados e gerar os relatórios para futuras análises. (BRASIL, 2015c).

Em 2012, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes⁸ (PISA) também avaliou as capacidades de Leitura, Matemática e Ciências dos estudantes na faixa etária dos 15 anos de idade. No que se refere à leitura, os estudantes brasileiros apresentaram um desempenho melhor que os anos anteriores, passando dos 396 pontos de média em 2000 para 410 pontos de média em 2012. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) atribui este avanço no desempenho da leitura à melhoria da situação econômica, social e cultural dos estudantes brasileiros. (OCDE, 2013, p. 2, tradução nossa).

Com este resultado, o Brasil conquistou o 55º lugar no *ranking* de leitura, mas mesmo assim, ficou abaixo da média da OCDE, que é de 496 pontos, e distante dos primeiros

⁷ A Avaliação da Alfabetização Infantil, a Provinha Brasil, é instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino, e tem, entre outros objetivos, a função de oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

⁸ O *Programme for International Student Assessment* (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nos países mais industrializados da economia mundial. No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP e, a cada triênio, é aplicada uma avaliação que envolve três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, a fim de produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico, especialmente no preparo dos jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

colocados, que são as cidades de Xangai e Hong Kong, na China, as quais possuem, respectivamente, 570 e 545 pontos de média cada uma. (OCDE, 2013, tradução nossa).

De acordo com o documento emitido pela OCDE com os dados do Brasil, dos quase 19 mil estudantes brasileiros selecionados para a avaliação em 2012, cerca da metade (49,2%) estão abaixo do nível 2 de proficiência em leitura. Isso significa que estes estudantes possuem habilidades básicas para analisar textos com temática familiar, conseguindo estabelecer relações entre os elementos obtidos nos textos e os conhecimentos do cotidiano, mas de forma simples. Os resultados mostram ainda que somente um a cada duzentos estudantes (0,5%), alcançaram o grau maior de proficiência em leitura (nível 5), o que significa que eles conseguem interpretar textos que não lhes são familiares em qualquer forma ou conteúdo, sendo capazes de fazer análises mais elaboradas sobre os mesmos. (OCDE, 2013, p. 3, tradução nossa).

Diante das pesquisas e avaliações a que são submetidos os alunos, ficam evidentes as problemáticas pelas quais passam o ensino brasileiro, principalmente no que se refere à questão da alfabetização e do letramento. As pesquisas mostram que os alunos podem até ser considerados satisfatoriamente alfabetizados, contudo, não demonstram ter os conhecimentos e as habilidades necessários para comprovar que também estão letrados. Ou seja, mesmo que compreendam o sistema de escrita alfabética, fator importante para o domínio da leitura e da escrita, esta aprendizagem ainda não está totalmente consolidada, pois não estão conseguindo relacionar as atividades de leitura e produção textual às suas vivências sociais, nem percebendo a variedade de usos sociais da língua escrita e as capacidades a ela relacionadas.

O baixo desempenho dos alunos nas mais diferentes faixas etárias e etapas da educação, em relação ao domínio da leitura e à compreensão dos textos, demonstram a necessidade de se reavaliar as propostas e metodologias de ensino da língua, possibilitando aos alunos apropriarem-se dos conhecimentos acerca da linguagem em uso e do sistema de escrita alfabética, bem como aplicar corretamente essas aprendizagens na compreensão e produção de diferentes gêneros textuais.

A alfabetização deve ser considerada a partir de dois sentidos – *stricto* e *lato*:

Em um sentido *stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido *lato*, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura

e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas. (BRASIL, 2012a, p. 27, grifos do autor).

Por isso, enfatiza-se a importância de se conceber alfabetização e letramento como interfaces de um mesmo processo, no qual habilidades distintas são desenvolvidas concomitantemente. Além de alfabetizados, os estudantes devem chegar ao nível do letramento e de letramentos, sabendo ler, escrever e, principalmente, exercer práticas sociais de leitura e escrita a partir de textos que circulam socialmente e dos quais tem conhecimento.

Com a aplicação dos diferentes instrumentos de avaliação, acredita-se que os órgãos governamentais, assim como as instituições de ensino, já possuem subsídios suficientes para começar a delinear um quadro mais específico sobre a situação da educação brasileira na etapa da alfabetização. Cabe, então, questionar o que está sendo feito com estes dados, como eles estão sendo tratados no sentido de contribuir para modificar essa realidade.

Atualmente, algumas iniciativas já começaram a ser efetivadas e, dentre as políticas públicas desenvolvidas para promover o ensino e a aprendizagem nas turmas que compõem o ciclo de alfabetização, está o programa PNAIC (BRASIL, 2015f), que une formação de professores para a alfabetização, distribuição de materiais didático-pedagógicos e diferentes instrumentos avaliativos que podem favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita nesta etapa da educação básica.

1.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o impacto nas práticas de alfabetização e letramento

A educação brasileira está cada dia mais sendo desafiada a melhorar os seus índices de leitura e escrita e os desempenhos dos seus estudantes. Nos países desenvolvidos, os investimentos em educação, especialmente nos primeiros anos, surtem efeitos positivos na aprendizagem e na vida dos estudantes. Enquanto isso, no Brasil, um país que apresentou um certo nível de desenvolvimento e que agora enfrenta séria crise política, econômica e social, a realidade alterna quadros de analfabetismo com quadros de baixo rendimento escolar dos estudantes nas avaliações, entre outras problemáticas que não permitem os avanços.

Ao mesmo tempo, observa-se a articulação de ações que sejam capazes de promover as tão esperadas mudanças nas políticas públicas brasileiras para a área da educação e, deste modo,

tentar garantir aos estudantes um ensino-aprendizagem de maior qualidade para que possam, conseqüentemente, atingir bons índices de desempenho nas avaliações aplicadas.

Para tanto, uma das mudanças foi a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade, a partir da Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006⁹. Em 2007, surge o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁰, baseando-se nos resultados avaliativos e no rendimento escolar dos estudantes, que estabeleceu as diretrizes a serem cumpridas e implementadas pelos sistemas de ensino em todo país, com vistas à tão esperada melhoria da qualidade da educação básica. Das 28 diretrizes previstas neste decreto, a segunda diretriz define que é necessário “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. (BRASIL, 2007, Artigo 2º, Inciso II).

Além disso, a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) também dispõe sobre o propósito de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização, a ser concretizada a partir das seguintes estratégias: “articulação do Ensino Fundamental com a Pré-escola, avaliação nacional, tecnologias educacionais, inovação de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas, alfabetização em comunidades indígenas, quilombolas, itinerantes e do campo, formação inicial e continuada de professores alfabetizadores e alfabetização de pessoas com deficiência. (BRASIL, 2014)

Nessa perspectiva, para assegurar que todas as crianças estejam realmente alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, o MEC instituiu, em 2012, o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹¹. Com essa iniciativa, o MEC propõe, em conjunto com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, reafirmar e ampliar esse acordo, já assumido no Compromisso Todos pela Educação.

Conforme o artigo 5º da portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012b, p. 23), as ações deste novo programa destinam-se a:

⁹ Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

¹⁰ Lei do IDEB e Lei do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto Nº 6.024, de 24 de abril de 2007: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

¹¹ Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. (BRASIL, 2012b, p. 22-23).

- I. Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II. Reduzir a distorção idade série na Educação Básica;
- III. Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ;
- IV. Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V. Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Tais ações estão apoiadas em quatro eixos de atuação que correspondem à formação continuada dos professores alfabetizadores, distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, especialmente elaborados para a alfabetização, avaliações e Gestão, Controle Social e Mobilização em instância federal, estadual e municipal. (BRASIL, 2012d, p. 5).

O eixo da formação continuada dos professores das turmas de alfabetização, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, prevê a realização de um curso presencial ministrado por um orientador de estudos, previamente capacitado pelas universidades parceiras. Esse curso tem duração de dois anos e se desenvolve no decorrer de cada ano letivo, totalizando 120 horas de formação, distribuídas de acordo com as unidades do curso. Em 2013, os professores foram capacitados em Alfabetização em Língua Portuguesa, em 2014 em Alfabetização Matemática e, em 2015, a previsão é de contemplar as demais áreas do conhecimento: Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. (BRASIL, 2015f).

Para tanto, o PNAIC, por meio da Portaria Nº 90, de 6 de fevereiro de 2013¹², no Artigo 1º, incisos I e II, respectivamente, designa ao professor alfabetizador uma bolsa no valor de R\$ 200,00 durante os dez meses em que estiver em formação, a qual é financiada pelo Fundo Nacional pelo Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além dos professores alfabetizadores, os orientadores de estudos também recebem auxílio de uma bolsa no valor de R\$ 765,00 durante onze meses. (BRASIL, 2013, p. 6).

Segundo o Manual do PNAIC (BRASIL, 2012d, p. 24), para a formação dos professores alfabetizadores em Língua Portuguesa, foram desenvolvidos oito cadernos destinados a cada uma das três séries que compõem o ciclo de alfabetização, assim como oito cadernos voltados para a educação do campo e um caderno para a educação especial. As unidades de ensino possuem uma carga horária variada e as temáticas abordadas foram organizadas a fim de proporcionar aos professores alfabetizadores “o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo

¹² Portaria Nº 90, de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (BRASIL, 2013, p. 6).

educativo”, considerando as características específicas de cada uma das séries que compõem o ciclo de alfabetização. O curso também enfatiza o planejamento das aulas por meio da organização de sequências didáticas, utilizando os materiais didáticos e pedagógicos disponíveis, bem como a avaliação diagnóstica das habilidades e competências dos alunos.

No que se refere ao eixo dos materiais didáticos e pedagógicos, foram distribuídos às turmas de alfabetização, livros didáticos, obras pedagógicas complementares e dicionários de Língua Portuguesa por meio do PNLD. Além disso, pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola¹³ (PNBE) foram entregues jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa, bem como obras de apoio pedagógico aos professores, jogos e *softwares* de apoio à alfabetização. (BRASIL, 2015d).

No PNAIC, a idealização e a promoção de melhorias no processo de alfabetização também são desenvolvidas com base em ações que favorecem o incentivo à leitura, as quais consistem na disponibilização de acervos com obras literárias de autores contemporâneos para a criação de espaços de leitura a professores e alunos dentro das próprias salas de aula das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Tais práticas reforçam ainda mais a ideia de que a leitura é a base da alfabetização, pois constitui-se como um processo de compreensão do mundo por diferentes linguagens, utilizadas para estabelecer comunicação, por intermédio das quais se pode ler, interpretar e produzir textos. A leitura na alfabetização, seja ela verbal ou não-verbal, tem como características atender à curiosidade e ao desejo da descoberta, ampliando o imaginário, além da necessidade de decifrar códigos e sinais. Porém, sendo a alfabetização um processo permanente e contínuo, certamente não se encerra na aquisição da leitura e da escrita, posto que tais ações ocorrem durante toda a vida dos sujeitos, sempre se renovando.

Sendo assim, os princípios básicos que fundamentam o trabalho pedagógico dentro do PNAIC são os seguintes:

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

¹³ O Programa Nacional Biblioteca na Escola busca promover o acesso à cultura e incentivar a leitura de alunos e professores por meio da distribuição de acervos literários, de pesquisa e de referência, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos com atendimento em anos alternados. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574>. Acesso em: 10 jan. 2015.

- social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
 4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2015f).

Em 2015, a terceira etapa de formação de professores alfabetizadores do PNAIC está prevista para iniciar no mês de outubro, praticamente no final do ano letivo, podendo ser considerado um atraso significativo em relação às etapas anteriores. Segundo a diretrizes do programa, a formação dos professores estará concentrada na interdisciplinaridade, contemplando todas as áreas do currículo da Educação Básica: a oralidade, a leitura e a escrita, artes, alfabetização matemática, ciências da natureza, ciências humanas. Para tanto, será disponibilizado um conjunto de 12 cadernos, sendo um caderno de Apresentação, um caderno de Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização e 10 cadernos de formação. (BRASIL, 2015g).

É evidente a preocupação em alfabetizar as crianças, visto que os resultados das avaliações não são satisfatórios. Porém, considerando que, em sua essência, o PNAIC visa formar professores para atuar no ciclo de alfabetização, já é possível presumir duas questões principais: a primeira é o reconhecimento de que os maiores problemas da educação residem mesmo no início da escolarização e, como consequência, se estendem às demais séries; e a segunda é que, se é necessário começar por formar os professores, subentende-se que está sendo atribuída a estes a responsabilidade pelo atual fracasso dos estudantes.

Do mesmo modo, compreende-se que, aos professores, ainda é transferida totalmente a incumbência de formar estudantes a fim de, simplesmente, elevar os índices do IDEB, numa incessante busca por melhores resultados nos exames, dando a falsa impressão de que a melhora nos números pressupõe qualidade na educação.

Outro ponto a ser contemplado é a priorização de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, ou seja, as avaliações propostas aos alunos nas distintas etapas de escolarização parecem privilegiar somente aspectos relacionados à leitura e escrita e à matemática, enquanto que as demais áreas, como Ciências, História, Geografia e Artes, por exemplo, parecem ser menos importantes para a formação escolar de um indivíduo.

Dessa forma, as políticas de avaliação do ensino vigentes podem exercer uma espécie de pressão sob os educadores para que trabalhem apenas os conteúdos curriculares que são avaliados, assim como já acontece com os educadores do ensino médio em relação aos conteúdos da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos vestibulares, o que

pode reduzir as oportunidades de ampliação dos conhecimentos dos alunos nesta etapa fundamental da educação básica e favorecer a precarização do trabalho docente.

A iniciativa de contemplar com bolsas de estudo os professores alfabetizadores que participam da formação continuada do PNAIC é inédita e interessante, já que outros programas de formação de professores nunca tiveram este formato. Ocorre que o referido programa é apenas uma das muitas formações continuadas que os professores precisam participar no decorrer de um ano letivo, gerando uma sobrecarga maior de trabalho também fora dos seus horários normais.

Por outro lado, com a entrada do PNAIC nas escolas, as três primeiras séries do Ensino Fundamental, antes desassistidas, passaram a ser vistas com maior atenção por todos os segmentos educacionais e sociais, especialmente pelo professor. A partir dessa valorização, os professores, sentiram-se motivados a buscar mais atualização para melhorar sua prática pedagógica em sala de aula, incluindo atividades lúdicas, prazerosas e diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

1.4 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): esclarecendo a política pública do livro didático no Brasil

O livro didático faz parte da memória histórica e cultural da educação brasileira ao longo dos tempos, tendo resistido às grandes transformações sociais, políticas, econômicas e ideológicas vivenciadas no Brasil. Além disso, ocupa lugar de destaque no cenário educacional do país por ter sido, durante muito tempo, o único instrumento de aprendizagem dos alunos, assim como de auxílio aos professores em sala de aula, embora, por algum tempo, não tenha chegado às mãos da maioria da população em fase escolar.

A história de uma política nacional voltada ao livro didático teve início em 1929, quando foi fundado o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão criado especificamente para estabelecer as políticas referentes ao livro didático no Brasil, contribuir para lhe dar maior legitimidade e incentivar a sua produção. Quase uma década depois, é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), para então ser definida a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país. (BRASIL, 2015e).

Após estas iniciativas pioneiras, outras ações de agenciamento do livro didático no Brasil também surgiram no sentido de consolidar a sua produção, distribuição e utilização, garantir os recursos financiadores e promover a expansão do seu acesso para séries e escolas que ainda não faziam parte do programa.

Nessa perspectiva, a instituição do PNLD pelo Decreto N° 91.542, de 19 de agosto de 1985¹⁴, cujo objetivo era distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau, foi fundamental para que as mudanças acontecessem, pois confirmou os novos rumos que a política nacional do livro didático estava tomando. Dentre as mudanças mais significativas, destacam-se a gestão dos recursos a nível federal, a autonomia conferida aos professores para a escolha dos livros didáticos, a ampliação da oferta para os alunos da 1ª e 2ª série de escolas públicas e comunitárias e a reutilização do livro didático, antes substituível. Assim sendo, os avanços mencionados se constituíram como referências importantes para a política pública do livro didático da forma como é concebida hoje em dia. (BRASIL, 2015a)

Em 1997, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), o PNLD passou a integrar o FNDE, período no qual o livro didático já havia sido ampliado e sua universalização atingindo todos os alunos do ensino fundamental das escolas públicas, de forma contínua, nas diferentes áreas do conhecimento. Atualmente, o PNLD atende os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos em nível médio com materiais didáticos gratuitos para cada área do conhecimento, os quais também estão disponíveis na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Braille para os alunos da educação especial. (BRASIL, 2015a).

No contexto educacional brasileiro, observa-se que o PNLD desempenha um papel significativo para o ensino público no sentido de complementar a educação das crianças e jovens brasileiros, tendo, portanto, grande relevância e aceitação por parte dos educadores e das instituições de ensino públicas.

Para chegar até as salas de aula, os livros didáticos, os dicionários e os demais materiais didáticos precisam passar por um amplo processo que tem início com o preenchimento e envio de um Termo de Adesão por parte das escolas e referidos sistemas de ensino ao MEC no ano anterior ao do seu recebimento. Após esse processo, os editais com as regras de inscrição dos livros didáticos são publicados para as editoras interessadas no Diário Oficial da União e no portal do FNDE. Na próxima etapa, as obras inscritas passam por uma triagem feita pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), responsável por selecionar os livros que, posteriormente, serão encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), a qual designará os especialistas que farão a avaliação pedagógica destes livros didáticos, bem como as resenhas dos que forem aprovados. (BRASIL, 2015a).

¹⁴ Decreto N° 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

Em outra fase, os livros didáticos devidamente avaliados e resenhados passarão a fazer parte do Guia do Livro Didático, disponibilizado no portal do FNDE na *internet* e enviado, de forma impressa, às escolas para orientá-las na seleção adequada dos materiais. Essa escolha deverá ser feita de forma democrática pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, levando em consideração o Projeto Político-pedagógico e, conseqüentemente, as especificidades de cada escola. O pedido deverá ser formalizado por meio de um aplicativo *on-line* na página do FNDE. Na seqüência, o FNDE faz a aquisição dos livros didáticos de acordo com os pedidos realizados pelas instituições de ensino e supervisiona a produção dos mesmos pelas editoras, juntamente com o IPT, para que estejam adequados às exigências técnicas estabelecidas. Só então, parte-se para as etapas de distribuição e recebimento dos livros didáticos nas escolas. (BRASIL, 2015a).

A Resolução N° 42, de 28 de agosto de 2012¹⁵, ainda no Artigo 1º, § 1º, determina que, em suas etapas de escolarização (1º ao 9º ano), as escolas de Ensino Fundamental sejam beneficiadas da seguinte forma:

I - livros didáticos, seriados e consumíveis, para 1º ao 3º ano, abrangendo os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática;

II - acervos de obras literárias para alfabetização na idade certa em salas de aula de 1º ao 3º ano;

III - acervos de obras complementares para uso corrente em salas de aula de 1º ao 3º ano, abrangendo as áreas do conhecimento de Linguagem e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática;

IV - livros didáticos, seriados e reutilizáveis, para 2º ao 9º ano, abrangendo os componentes curriculares de Ciências, História e Geografia, podendo haver um volume de âmbito regional do 4º ou 5º ano para cada uma das duas últimas disciplinas;

V - livros didáticos, seriados e reutilizáveis, para 4º ao 9º ano, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática;

VI - livros didáticos, seriados e consumíveis, para 6º ao 9º ano, abrangendo o componente curricular de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) e VII - acervos de dicionários, para uso em salas de aula de 1º ao 9º ano, com tipologia adequada para cada faixa etária. (BRASIL, 2015a).

Cabe lembrar que, conforme dispõe o Artigo 5º, inciso I da Resolução N° 42, de 28 de agosto de 2012 (BRASIL, 2015a), “o atendimento com livros didáticos para as escolas de ensino fundamental e médio ocorrerá da seguinte forma: I - escolha e distribuição trienal, de forma integral, dos livros didáticos consumíveis e reutilizáveis”, conseqüentemente, a cada ano, uma nova etapa de ensino é contemplada, como é possível observar na tabela que segue:

¹⁵ Resolução N° 42, de 28 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: < <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-legislacao>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

Tabela 1: Calendário de atendimento do PNLD para os anos 2012/2016.

Ano de atendimento	Distribuição Integral dos Livros Didáticos	Reposição Integral de Livros Consumíveis	Reposição e Complementação Parcial de Livros Reutilizáveis	Distribuição dos Acervos
2012	1º ao 3º ano do ensino médio	Alfabetização Matemática, Alfabetização Linguística e Língua Estrangeira	2º ao 9º ano do ensino fundamental	Dicionários
2013	1º ao 5º ano do ensino fundamental	Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia	6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio	Obras complementares
2014	6º ao 9º ano do ensino fundamental	Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia	2º ao 5º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio	Obras Literárias para Alfabetização na Idade Certa
2015	1º ao 3º ano do ensino médio	Alfabetização Matemática, Alfabetização Linguística e Língua Estrangeira	2º ao 9º ano do ensino fundamental	Dicionários
2016	1º ao 5º ano do ensino fundamental	Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia	6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio	Obras complementares
E assim, sucessiva e alternadamente nos anos seguintes				

Fonte: Brasil, 2015a.

Na tabela acima, é possível perceber a diversidade dos acervos que estão sendo oferecidos às escolas públicas de educação básica brasileiras e fazer algumas observações importantes.

A primeira observação se refere aos diretores, aos coordenadores pedagógicos e, principalmente, aos professores, que precisam estar cientes da presença destes materiais em suas escolas e, acima de tudo, de que eles devem ser aproveitados adequadamente em suas práticas didáticas, pois, ocorre que, na maioria dos casos, continuam se repetindo as velhas ações do passado: fazer do livro didático o único instrumento de ensino-aprendizagem em sala de aula, ignorando os demais recursos e contribuindo para a manutenção do ensino tradicional nas escolas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), quando lançados em 1997, já demonstravam a preocupação com o uso do livro didático como única alternativa em sala de aula e chamavam a atenção dos professores para a necessidade da seleção adequada dos materiais a serem utilizados no desenvolvimento das atividades, visto que “todo material é fonte de informação, mas nenhum deve ser utilizado com exclusividade. É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla

possível”. Da mesma forma, também alertavam para a qualidade, coerência e para a inter-relação dos livros didáticos com os objetivos educacionais propostos, “pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento”. (BRASIL, 1997b, p. 67).

A segunda observação diz respeito ao ciclo de alfabetização, que corresponde ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, em que o PNLD atua como um dos eixos estruturantes do PNAIC, disponibilizando livros didáticos e respectivos manuais do professor, além de obras literárias complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa, específicos a esta etapa de escolarização. (BRASIL, 2015e).

Sendo assim, para atender o ciclo dos três anos de alfabetização e suas especificidades, bem como para estar em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica Nº 7, de 14 de dezembro de 2010¹⁶, no ano de 2013, o PNLD promoveu alterações na organização das coleções inscritas para a seleção dos livros didáticos. Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2013, as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental passaram a receber um livro consumível dos componentes curriculares de Letramento e Alfabetização e de Alfabetização Matemática, com conteúdo voltado para os alunos de cada uma dessas séries e as turmas do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental receberam também livros não-consumíveis para a introdução dos componentes curriculares de História, Geografia e Ciências, cujo conteúdo apresenta as primeiras noções básicas de cada um destes. (BRASIL, 2012a).

Além do livro didático, o MEC vem desenvolvendo novas ações voltadas para as turmas do ciclo de alfabetização, a fim de complementar o trabalho realizado com os livros didáticos. Desde 2010, o MEC avalia, seleciona e remete às escolas, acervos compostos por obras literárias complementares tendo como foco as seguintes temáticas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos, as quais serão tratadas mais detalhadamente a seguir.

¹⁶ Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

1.5 Os acervos de obras complementares do PNLD como um recurso didático no ciclo de alfabetização

A implantação do ensino fundamental de nove anos prevista pela Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que determina a matrícula de todas as crianças a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental, fez com que a estrutura curricular e organizacional da educação básica no país fosse repensada para contemplar as especificidades que essa faixa etária implica no desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2006).

Sendo assim, o Artigo 30, §1º e §2º, da Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, propõe, respectivamente: (§1º) que diferentes recursos didáticos foram desenvolvidos e disponibilizados às escolas públicas considerando os três primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, o ciclo de alfabetização, 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 [...]”; e (§2º) que os professores precisam “adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura [...]”. (BRASIL, 2010).

Desde 2010, a fim de cumprir com o que está disposto na lei, o MEC destina às escolas públicas, por meio do PNLD, os acervos das obras complementares para o uso coletivo nas salas de alfabetização. Inicialmente, os acervos das obras complementares contemplaram apenas o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental e, posteriormente, em 2013, sua distribuição atingiu também o 3º ano, passando a atender todas as séries que compõem o ciclo de alfabetização.

Nos acervos das obras complementares, os conteúdos curriculares previstos para a etapa de alfabetização são apresentados de um modo diferenciado, aliando “o rigor conceitual com a curiosidade infantil, o jogo e, muitas vezes, a ficção, permitindo ao aluno um acesso lúdico e interdisciplinar ao objetivo de ensino- aprendizagem em questão”. (BRASIL, 2012c, p. 23).

Muito mais do que livros de literatura, que permitem ampliar o trabalho já desenvolvido com os livros didáticos no período da alfabetização, os acervos das obras complementares têm como objetivo “auxiliar na tarefa de garantir a alfabetização das crianças, na perspectiva do letramento e da ampliação cultural, contemplando temáticas relativas a diferentes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos”. (BRASIL, 2012c, p. 25).

Deste modo, compreende-se que o intuito dos acervos das obras complementares é “favorecer boas condições de ensino, propiciando o acesso das crianças a materiais escritos de qualidade” e, para tanto, a seleção dessas obras deve estar em conformidade com os seguintes requisitos básicos:

- Abordagem dos conteúdos de forma lúdica, despertando o interesse e envolvimento dos alunos com os assuntos neles abordados;
- Projetos editoriais capazes de motivar o interesse e despertar a curiosidade de crianças dessa etapa de escolarização;
- Linguagem verbal e recursos gráficos adequados a alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental;
- Tratamento de temáticas relevantes e apropriadas à faixa etária e nível de escolaridade. (BRASIL, 2012c, p. 25).

A avaliação, seleção e composição dos acervos é realizada pelo Centro de Estudos da Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco. Todas as obras inscritas no PNL D Obras Complementares passam por fases distintas de avaliação, realizadas por uma equipe de professores da educação básica e do ensino superior, que compõem os grupos de trabalho. Estes profissionais fazem a leitura e releitura de todos os livros, seguindo os critérios que devem ser observados em cada fase avaliativa, para então, dar o seu parecer.

Na primeira fase, um grupo de trabalho faz a avaliação inicial das obras para identificar a qual área do conhecimento pertencem e para verificar se estas seguem o disposto pelo edital de seleção. Na sequência, em segunda fase, realiza-se uma nova avaliação em relação a: “qualidade do texto e adequação da linguagem à faixa etária das crianças; adequação do projeto gráfico-editorial; observância aos preceitos éticos necessários ao convívio humano e ao exercício da cidadania; contribuições pedagógicas à alfabetização e ao letramento”. Finalmente, numa terceira fase, diversos grupos de trabalho avaliam as obras, observando as suas “contribuições ao trabalho pedagógico na área de conhecimento relativa aos temas tratados na obra”. (BRASIL, 2012c, p. 25-26).

Com as obras literárias selecionadas nestas avaliações, foram compostos os acervos destinados para o uso nas salas de aula do 1º, do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental. São no total, seis acervos divididos igualmente entre as três etapas do ciclo de alfabetização, sendo que cada acervo é formado por 30 obras literárias, perfazendo um total de 60 obras literárias por série e, por conseguinte, 180 obras literárias distribuídas para as três séries. As obras literárias selecionadas para compor os acervos e seus respectivos autores estão listadas nas tabelas abaixo:

Tabela 2: Obras selecionadas e respectivos autores – 1º Ano (continua).

ANO 1			
ACERVO 1		ACERVO 2	
OBRA	AUTOR (ES)	OBRA	AUTOR (ES)
Era uma vez uma gota de chuva	Judith Anderson	Essa não é minha cauda	Carla Baredes e Ileana Lotersztain
ABC dos animais	Renata Aragão Artiaga	Pingo-d'água	Eliana Sant'anna
O que Ana sabe sobre... os alimentos saudáveis	Simeon Marinkovic	Balas, bombons, caramelos	Ana Maria Machado
O mundinho azul	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Que delícia de bolo!	Sílvia Calixto e Elza Calixto
A abelha	Ligia Ricetto	A baleia-corcunda	Rubens Matuck
Pinga pingo pingado	Alice Luttembarck	Animais e opostos	Sebastiano Ranchetti
Quem vai ficar com o pêssego?	Yoon Ah-Hae	Livro dos números, bichos e flores	Cléo Busatto
Beleléu e os números	Patrício Dugnani	Tem alguma coisa embaixo do cobertor!	Eun-Joon Kim
Nunca conte com ratinhos	Silvana D'Angelo	Águas	Libério Neves
Sofia, a andorinha	Almudena Taboa	De mãos dadas	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen
Lilás, uma menina diferente	Mary E. Whitcomb Trad. Charles Cosac	Os feitiços do vizinho	Sonia Junqueira
O menino e a gaiola	Sonia Junqueira	Gente de muitos anos	Malô Carvalho
A velhinha na janela	Sonia Junqueira	O menino Nito: então, homem chora ou não?	Sônia Rosa
Minha família é colorida	Georgina Martins	Carta do tesouro para ser lida para as crianças	Ana Miranda
A joaninha que perdeu as pintinhas	Ducarmo Paes	O grande e maravilhoso livro das famílias	Mary Hoffman
O Pequeno Paraquedista	Cezar Alberto Sinnecker e Mayli Colla	O Tempo	Ivo Minkovicus
A bola dourada	Nicole Cock	Família Alegria	Maria Cristina Conduru Villaça
Como vou	Mariana Rodrigues Zanetti, Fernando Gonçalves de Almeida e Renata de Carvalho Pinto Bueno	Dandara, o dragão e a lua	Maíra Suertegaray Rossato
Ruas, quantas ruas	Aurea Joana Schwarz Darin, Cosell Lenzi, Ieda Medeiros Cordeiro Espirito Santo e Fanny Espirito Santo	Ar – Pra que serve o ar?	Anna Claudia Ramos
Maracatu	Sônia Rosa	Godô dança	Carolina Vigna-Marú
Clic-clic, a máquina biruta do seu Olavo	Maurício Veneza	Chapeuzinho vermelho e as cores	Angelo Abu
Uma tarde do barulho	Silvia Maneira e Cláudio Martins	É o bicho!	Jean-Claude R. Alphen
Sombra	Suzy Lee	Mamãe é um lobo!	Illan Brenman
Música no zoo	Cecília Cavalieri França	Canteiro: músicas para brincar	Margareth Darezzo
De avestruz a zebra	Maiti Frank Carril	Bichionário	Nilson José Machado
Turma da Mônica: folclore brasileiro	Maurício de Souza	O livro das adivinhas	Antônio Mota
Soltando os bichos	Rosana Ferrão e Dylan Ralphes	Beijo de bicho	Rosângela Lima

Tabela 3: Obras selecionadas e respectivos autores – 1º Ano (conclusão).

ANO 1			
ACERVO 1		ACERVO 2	
OBRA	AUTOR (ES)	OBRA	AUTOR (ES)
Cadê o docinho que estava aqui?	Maria Angela Resende	A história da tartaruga	Lêdo Ivo
Era uma vez uma bota	Graça Abreu e Lia Zatz	Pato! Coelho!	Amy Krouse Rosenthal
O casamento do rato com a filha do besouro	Rosinha	Abracadabra	Simone Goh

Fonte: Brasil, 2012c, p. 28.

Tabela 4: Obras selecionadas e respectivos autores – 2º Ano (continua).

ANO 2			
ACERVO 1		ACERVO 2	
OBRA	AUTOR (ES)	OBRA	AUTOR (ES)
História de Dentinho	Maria Ilda de Paiva Andrade	Tanta água	Marta Bouissou Morais
A quarta-feira de Jonas	Socorro Aciole	O caminho do rio	Elza Yasuko Passini
Tudo por causa do pum?	Maíra Suertegaray	Não afunde no lixo!	Nilce Bechara
A poluição tem solução	Guca Domenico	Rosa dos ventos	Bartolomeu Campos de Queirós
Albert	Alberto Goldin	Matar sapo dá azar	Hardy Guedes
Quem é o centro do mundo?	Clara Rosa Cruz Gomes	Viagens de um pãozinho	Sérgio Meurer
A economia de Maria	Telma Guimarães Castro Andrade	Assim ou assado?	Alcy
Apostando com o monstro	Kyoung Hwa Kim	Quem ganhou o jogo? Explorando a adição e a subtração	Ricardo Dreguer
Usando as mãos: contando de cinco em cinco	Michael Dahl	Era uma vez... 1, 2, 3	Alison Jay
Quem é a Glória?	Silvio Costta	O silencioso mundo de flor	Cecília Cavalieri França
A caixa preta	Tiago de Melo Andrade	Ser criança é... Estatuto da criança e do adolescente para crianças	Fábio Sgroi
Não é brincadeira	Shirley Aparecida de Souza	Frederico Godofredo	Liana Leão
Juntos na aldeia	Luís Donisete Benzi Grupioni	Pigmeus: os defensores da floresta	Rogério Andrade Barbosa
Mas que bandeira!	Neide Duarte e Mércia M. Leitão	Bruna e a Galinha d'Angola	Gercilga Marques Saraiva de Almeida
Escrita: uma grande invenção	Silvana Costa	Rupi! O menino das cavernas	Tomothy Bush
Tarsila, menina pintora	Lúcia Fidalgo	Txopai e Itôhã	Kanátýo Pataxó
Primeiros mapas, como entender e construir	Maria Elena Simielli	Estrelas e planetas	Pierre Winters
Mão e contra-mão	Liliana Iacocca	Mapa de sonhos	Uri Shulevitz
Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai	Claire A. Nivola	Festa da Taquara	Fabiana Ferreira Lopes
O céu azul de Giotto	Caulos	Arco-íris	Elizabeth Hazin

Tabela 5: Obras selecionadas e respectivos autores – 2º Ano (conclusão).

ANO 2			
ACERVO 1		ACERVO 2	
OBRA	AUTOR (ES)	OBRA	AUTOR (ES)
Desvendando a orquestra formando plateias do futuro	Clarice Miranda e Liana Justos	O tabuleiro da baiana	Sônia Rosa
A escola do cachorro sambista	Felipe Ferreira	Desvendando a bateria da escola de samba	Márcio Luiz Gusmão Coelho e Ana Maria Favaretto
Para comer com os olhos	Renata Sant'anna	Tarsila e o papagaio Juvenal	Mércia Maria Leitão e Neide Duarte
Bumba-boi	Fabiana Ferreira Lopes	Seurat e o arco-íris	Caulos
Abecedário hilário	Nani	Ciranda do abc	Phyllis Reily
Bichos são todos...bichos	Bartolomeu Campos de Queirós	Ciranda das vogais	Zoé Rios
Para que serve um livro?	Chloé Legeay	Delícias e gostosuras	Ana Maria Machado
Todas as cores do mar	Luiz Pimentel	O lugar das coisas	Silvana Tavano
Iguais, mas diferentes	Hardy Guedes	É um livro	Lane Smith
Gato, castelo, elefante?	Maxs Portes	Grande pequeno	Bladina Franco

Fonte: Brasil, 2012c, p. 29.

Tabela 6: Obras selecionadas e respectivos autores – 3º Ano (continua).

ANO 3			
ACERVO 1		ACERVO 2	
OBRA	AUTOR (ES)	OBRA	AUTOR (ES)
Rimas saborosas	César Obeid	Em busca da meleca perdida	Fátima Mesquita
Por que somos de cores diferentes?	Carmen Gil	Uma viagem ao espaço	Martins Rodrigues Teixeira
Rubens, o semeador	Ruth Rocha	Por que os gêmeos são tão iguais?	Carmen Gil
Dudu e a tagarela Bac	Alane Beatriz Vermelho	O ônibus mágico – no interior	Joanna Cole
Se o lixo falasse...	Fernanda Carraro	Dudu e o professor Aspergilo	Alane Beatriz Vermelho
Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos	Cistina Santos	Meu primeiro livro dos cinco sentidos	Niara Raggiotti
Almanaque Maluquinho – pra que dinheiro?	Ziraldo	Irmãos gêmeos	Young So Yoo
Os filhotes do vovô coruja	Eun Hee na	Poemas problemas	Renata Bueno
Pés na areia: contando de dez em dez	Michael Dahl	O pirulito do pato	Nilson José Machado
Viagem ao mundo indígena	Luís Donisete Benzi Grupioni	O livro do pode-não-pode	Rosa Amanda Strausz
Pretinho, meu boneco querido	Maria Cristina Furtado	Passarinhos e gaviões	Chico Alencar
O livro das combinações: quando um país joga junto	Mario Rui Feliciani	A pipa e a flor	Rubem Alves

Tabela 7: Obras selecionadas e respectivos autores – 3º Ano (continua).

ANO 3			
ACERVO 1		ACERVO 2	
OBRA	AUTOR (ES)	OBRA	AUTOR (ES)
O senhor das histórias	Wellington Srbek	Alberto: do sonho ao voo	José Roberto Luchetti
Ciranda	Arlene Holanda	Histórias encantadas africanas	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen
A Árvore da Família	Maísa Zakzuk	Os Guardados da Vovó	Nye Ribeiro
Histórias de avô e avó	Arthur Nestrovski	Histórias da nossa gente	Sandra Lane
Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?	Vitória Rodrigues e Silva	Seringueira	Fabiana Werneck Barcinski
As panquecas da Mama Panya	Mary Chamberlin e Rich Chamberlin	Como fazíamos sem...	Barbara Sialheiros
Canção dos povos africanos	Fernando da Paixão	Sabores da América	Ana Maria Pavez e Constanza Recart
Ritmo é tudo	Ricardo Elia	Pintura aventura	Kátia Canton
Batuque de cores	Caroline Desnoëttes e Isabelle Hartmann	O herói de Damião em a descoberta da capoeira	Iza Lotito
Gravura aventura	Kátia Canton	Rádio 2031	Cecília Cavalieri França
A rainha da bateria	Martinho da Vila	Cores em cordel	Maria Augusta de Medeiros
Seu Flautim na Praça da Harmonia	Remo Usai	Maluquices musicais e outros poemas	José Santos
ABC doido	Angela Lago	BIS	Ricardo da Cunha Lima
Um sapo dentro de um saco	Marcos Mairton	A menina, o cofrinho e a vovó	Cora Coralina
As paredes têm ouvidos	Fátima Miguez	O que dizem as palavras	Nani
Jabuti sabido e macaco metido	Ana Maria Machado	Sem pé nem cabeça	Elias José
Festival da primavera: aventuras do Araquã	Braguinha	Histórias à brasileira: A donzela guerreira e outras	Ana Maria Machado
João das letras	Regina Rennó	Viviana, a rainha do pijama	Steve Webb

Fonte: Brasil, 2012c, p. 30.

A relação das obras literárias que formam os acervos complementares do PNLND mostra a variedade de gêneros oferecidos, abordados em diferentes temáticas numa linguagem simples e adequada, enriquecidas com ilustrações que valorizam ainda mais a escrita criativa, possibilitando aos alunos o contato com diferentes situações de uso social da linguagem oral e escrita. (BRASIL, 2012c).

Tal fator é muito positivo, uma vez que, se as crianças, mesmo antes de serem escolarizadas, já fazem parte de um contexto social e cultural que lhes permite o contato curioso com diferentes materiais de leitura e escrita em diferentes suportes, os acervos das obras complementares podem se tornar uma ferramenta diversificada para estimular novas possibilidades de conhecimento da linguagem falada e escrita em diferentes situações de interação social. Ao mesmo tempo, deve-se considerar que, no ciclo de alfabetização, além da preocupação em ensinar o sistema de escrita alfabética e promover situações de leitura,

produção de textos e oralidade, deve-se também incentivar a “ampliação do universo cultural das crianças, por meio da apropriação de conhecimentos relativos ao mundo social e da natureza”. (BRASIL, 2012e, p. 26).

Para isso, as obras literárias atuam de modo interdisciplinar no planejamento das atividades pedagógicas e os professores, por sua vez, podem trabalhar os conteúdos das diferentes áreas do currículo de forma mais contextualizada, mediando a construção de conhecimentos, facilitando o desenvolvimento das competências e habilidades inerentes ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, enquanto formam novos leitores.

A diversidade temática dos acervos complementares do PNLD contempla as disciplinas das diferentes áreas do conhecimento, divididas em três grupos: Ciências Humanas – História e Geografia – e Temas Transversais; Ciências da Natureza e Matemática; e Linguagens e Códigos – Arte, Língua Portuguesa e Literatura. A escolha das obras literárias atende aos propósitos de cada disciplina em específico, o que contribui para a introdução de conceitos que serão consolidados em etapas seguintes.

1.5.1 – As obras literárias na área de Ciências Humanas – História e Geografia – e Temas Transversais

As obras literárias de referência para os Temas Transversais abordam “a dimensão formativa da educação” por meio do estudo de questões relacionadas à cidadania, solidariedade, coletividade, cooperação, amizade, respeito ao próximo e às suas diferenças e opções, família, direitos e deveres, desigualdades econômicas e sociais, entre outros. (BRASIL, 2012c, p. 31). São temas de grande relevância, pois permitem a discussão de determinados valores sociais, rompem com alguns estereótipos e estimulam o contato com o diferente, como por exemplo nas obras “Minha família é colorida”, de Georgina Martins, e “Lilás, uma menina diferente”, de Mary E. Whitcomb, traduzida por Charles Cosac.

Na disciplina de História, as obras desmistificam aquele ensino maçante, ao qual é atribuído apenas o estudo de personagens e datas históricas. Destinam-se à formação de leitores capazes de pensar historicamente e de se perceberem enquanto sujeitos de sua própria história, oriundos de uma cultura antiga e pertencentes a uma sociedade. (BRASIL, 2012c). Para o ensino desta área do conhecimento, são exemplos as obras “O tempo”, de Ivo Minkovicius, e “Escrita: uma grande invenção”, de Silvana Costa.

Em Geografia, as obras literárias dos acervos “oferecem alternativas para se trabalhar, de forma lúdica e investigativa na escola, as noções básicas da educação geográfica desdobradas

de suas principais categorias e conceitos: espaço, paisagem, região e lugar”. (BRASIL, 2012c, p. 37).

Além disso, a partir do trabalho com as obras nesta disciplina, espera-se que os alunos possam ampliar suas percepções, bem como demonstrar capacidade para compreender o que acontece ao redor. São exemplos de obras literárias para o ensino de Geografia: “Primeiros mapas – como entender e construir”, de Maria Elena Simielli, e “Estrelas e planetas”, de Pierre Winters.

1.5.2 – As obras literárias na área de Ciências da Natureza e Matemática

Os acervos de obras complementares voltados ao ensino de Ciências da Natureza enfatizam a relação entre o homem, a natureza e a produção do conhecimento. Para tanto, os eixos temáticos apontam para o ensino-aprendizagem da biodiversidade, da preservação do meio ambiente e seus elementos naturais, como terra, ar e água, das fontes de energia, dos cuidados com o corpo e com a alimentação, entre outros.

Segundo os PCNS (BRASIL, 1997a, p. 22), o ensino de Ciências é um “espaço privilegiado em que as diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser expostos e comparados”, uma vez que os alunos se mostram sempre muito curiosos, querendo conhecer e explorar o ambiente ao seu redor. Para esta área do conhecimento, podem ser citadas como exemplo, as obras literárias “O mundinho azul”, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, e “Tudo por causa do pum”, de Maíra Suertegaray.

Na área de Matemática, as obras constantes nos acervos complementares estão restritas ao “campo das grandezas e medidas e de números e operações”, embora se saiba que os conhecimentos matemáticos são muito mais amplos do que isso. (BRASIL, 2012c, p. 41). São histórias infantis, textos em quadrinhos e até poemas, explorados de forma lúdica e que sugerem a resolução de situações-problemas de modo intuitivo com ou sem o auxílio do professor, envolvendo contagens, representações numéricas, cálculos, primeiras noções acerca do sistema monetário, entre outros. Como exemplo de obras literárias para o componente de Matemática destaca-se “A economia de Maria”, de Telma Guimarães Castro Andrade, e “Poemas Problemas”, de Renata Bueno.

1.5.3 – As obras literárias na área de Linguagens e Códigos

O componente de Linguagens e Códigos está subdividido entre as áreas de Arte e Língua Portuguesa e Literatura.

Em relação ao componente de Arte, as obras selecionadas para compor os acervos complementares abrangem as diferentes linguagens artísticas relacionadas à Música, Artes Visuais e Artes Cênicas, tendo como pressupostos, os marcos legais regulamentadores do ensino-aprendizagem dessa disciplina, que são: “(1) dos princípios sociofilosóficos que norteiam o ensino da arte na contemporaneidade; (2) dos pressupostos didático-metodológicos do ensino da arte; (3) da legislação que reconfigura as práticas formativas do ensino de arte brasileiro”. (BRASIL, 2012c, p. 43). As obras “Maluquices musicais e outros poemas”, de José Santos, e “Gravura aventura”, de Kátia Canton, exemplificam o trabalho na área de Arte, por meio do vínculo entre expressão e cultura.

Os acervos de obras complementares selecionados para Língua Portuguesa e Literatura possuem objetivos distintos e envolvem diretamente os alunos em práticas de leitura e escrita, realizadas de forma individual ou no grande grupo com a mediação do professor. Com isso, “espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. (BRASIL, 1997c, p. 33).

Para o componente de Língua Portuguesa e Literatura destacam-se as obras literárias “O livro das adivinhas”, de António Mota e “Abecedário Hilário”, de Nani. Estas e outras obras contribuem para o processo de reflexão acerca do sistema de escrita alfabética, bem como da sua consolidação por parte das crianças em fase de alfabetização, em razão de que possuem como características os seguintes aspectos:

- Livros que priorizam uma aproximação às letras, às letras no interior das palavras, à ordem alfabética;
- Livros em que a tônica é brincar com a sonoridade das palavras;
- Livros que exploram o vocabulário, a formação de palavras e o significado das mesmas;
- Livros em que predomina a exploração de alguns recursos linguísticos utilizados para a construção da textualidade;
- Textos literários como narrativas de ficção em prosa ou poesia. (BRASIL, 2012c, p. 45).

A partir desta breve caracterização das obras literárias, percebe-se a necessidade de refletir sobre a forma como os acervos de obras complementares do PNLD estão sendo

recebidos pelas escolas, se estão realmente sendo destinados para uso nas salas de aula por professores e alunos, cumprindo, assim a finalidade a que se propõem. É fundamental garantir que acervos de obras complementares estejam efetivamente nas salas de aula das turmas de alfabetização, bem como garantir o seu acesso, para que, a partir do uso das obras literárias, o professor possa dinamizar suas aulas, ampliar seu planejamento e desenvolver atividades diárias de leitura com os alunos, sejam elas autônomas ou mediadas, proporcionando aos alunos o contato direto com uma multiplicidade de textos, incentivando-os a adquirir o gosto e o interesse pela leitura e pela literatura.

2 LEITURA E LEITOR

A leitura é uma atividade constante e indispensável à vida de todos os sujeitos. Diariamente, em seu meio social, os sujeitos se envolvem e interagem com uma multiplicidade de textos que circulam em diferentes suportes, para atender às mais diferentes finalidades. Antes mesmo de aprender a ler os textos, o sujeito aprende a ler o mundo que o cerca, assim como proferiu Paulo Freire (1989, p 13): “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

O ato de “ler” o mundo permite ao sujeito vivenciar situações de uso dos diferentes textos a partir das relações com outros sujeitos e participar ativamente de uma sociedade, exercendo a sua cidadania pela construção de novos conhecimentos ao perceber, analisar, comparar e criticar a realidade em que se insere. Do mesmo modo, o conjunto de saberes adquiridos socialmente introduz o sujeito em um contexto cultural, histórico, político, social e ideológico, que, por sua vez, colaboram para a articulação entre a palavra e o mundo.

Kleiman (2000, p. 13) caracteriza a leitura como um processo interativo, associado às vivências do sujeito enquanto leitor. Para a autora, “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. Ler, portanto, é atribuir significação aos textos com os quais se tem contato, relacionando-os aos conhecimentos que o sujeito já possui e ao contexto social no qual ele está inserido.

Nesse sentido, além de ser uma ação individual, a leitura passa a ser contemplada também como uma prática social marcada pela interatividade entre o sujeito e seu contexto, bem como entre os próprios sujeitos. Essa relação permite ao sujeito-leitor o acesso a bens culturais e sociais, possibilitando-lhe novas aprendizagens por meio da troca de informações e a aquisição de conhecimentos. Ainda, por intermédio da leitura, é possível conhecer e compreender o mundo pela linguagem em suas mais diferentes manifestações, pois, para Rösing (1996, p. 56), “tomando como foco o ato de ler enquanto experiência individual, este não deixa de constituir, ao mesmo tempo, uma experiência social, uma vez que envolve pensamento e linguagem, cuja gênese é marcadamente social”.

Por isso, considera-se que a atividade leitora não está restrita aos livros, ela também está nos jornais e nas revistas, na previsão do tempo, nas redes sociais, no cinema, no teatro e na televisão, nas placas de rua, entre outras linguagens. O contato do leitor com os diversos tipos e gêneros textuais revela a pluralidade de leituras possíveis e que ampliam as suas condições

de inserção num determinado contexto social, o seu envolvimento ativo nas práticas sociais letradas e a conquista da sua autonomia para atuar socialmente.

Para Zilberman (2009, p. 27), “seja no âmbito coletivo, seja no plano individual, a conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo na direção da liberdade, de uma parte e de outra, para a assimilação dos valores da sociedade”. Desse modo, o domínio da habilidade de ler e, conseqüentemente de escrever, determinam a inserção dos sujeitos em uma cultura social letrada.

A leitura pode ser entendida, nas palavras de Chartier (1998, p. 77), como “apropriação, invenção, produção de significados”, na qual estão envolvidas as experiências subjetivas do leitor com o texto e os sentidos produzidos em virtude dessa interação, além de compartilhar dos sentidos construídos por quem escreveu o texto. Ainda, segundo o autor, a leitura é “cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura”, pois, ao ler, cada leitor ativa internamente as informações resultantes de suas vivências, conforme as suas necessidades e objetivos.

Na concepção de Silva (1998), ler é compreender o mundo como um processo dinâmico de produção de sentidos, que, como uma prática social, transpõe a mera decodificação dos signos linguísticos, porque aciona estruturas cognitivas muito mais individuais e complexas de assimilação e reflexão sobre os textos. Durante a leitura, o sujeito transforma o texto ao mesmo tempo em que é transformado por ele e, por intermédio de suas experiências leitoras, (re)significa o seu discurso, amplia a sua capacidade simbólica e interativa frente à diversidade textual, conhece novas linguagens e desenvolve maiores aptidões para se comunicar de forma oral e escrita.

Sendo assim, como prática social, a leitura pressupõe a “interação com signos, permitindo a produção de sentido (s) através da compreensão-interpretação desses signos”. (SILVA, 1999, p. 16). Isso significa que, ao entrar em contato com o determinado tipo de texto, o leitor deverá ser capaz de reconhecer a função e as características do texto para, então, desenvolver as estratégias oportunas para compreendê-lo e interpretá-lo. Mas isso só acontecerá se o leitor tiver uma bagagem prévia que lhe possibilite fazer inferências e antecipações, assim como estabelecer múltiplas relações entre o seu contexto social e o uso da linguagem. Não basta ao leitor ter apenas o domínio sobre o sistema de escrita alfabética para realizar a leitura, decifrando o texto de forma mecânica e reducionista, porque espera-se dele uma determinada competência para compreender o que está lendo e, principalmente, para empregar esses conhecimentos à sua prática cotidiana, de acordo com as suas necessidades, tornando-se, em vista disso, um leitor completo.

Na sociedade atual, ser um leitor completo supõe “uma distinção entre a leitura como capacidade funcional exigida pelo mundo moderno, e a leitura como instrumento de saber ou prazer, de aprendizagem e de lazer. O importante é assegurar o deslocamento da aquisição de novas competências do ler e escrever até a produção do desejo de ler [...]”. (CHARTIER, 2014b, p. 21). Teoricamente, tais desafios seriam responsabilidade conjunta de diversos segmentos sociais, mas principalmente da escola, enquanto instituição formadora de novos leitores e cujo papel acerca da difusão da leitura parece não estar bem definido.

Na realidade, sabe-se que a relação da escola com a leitura, bastante discutida no campo educacional, não é muito harmoniosa, tanto quanto é recorrente a insatisfação frente ao seu crescente descaso na promoção de práticas de leituras efetivas. Zilberman (2009, p. 28-29) questiona se a escola atual está preparada para intervir com eficiência nos processos de ensino e aprendizagem não apenas da leitura, mas também da escrita. Para a autora, “a menção à crise da leitura, tão frequentemente em diagnósticos de procedência diversa [...], reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre o ensino e a aquisição das habilidades de ler e escrever.”

Na escola, as práticas de leitura tornaram-se atividades mecânicas de decodificação dos signos linguísticos e são tratadas muito mais como objeto de ensino do que como objeto de aprendizagem e produção de conhecimento. Isso porque as atividades leitoras desenvolvidas no ambiente escolar giram em torno dos textos selecionados pelo próprio professor, de acordo com o que ele pensa ser importante e necessário para se trabalhar naquele momento, sendo que, na maioria das vezes, o objetivo maior é introduzir um conteúdo novo, já definido no currículo.

Além disso, as atividades com os gêneros textuais seguem sempre uma mesma rotina estabelecida pelo professor: primeiro vem a leitura do texto, depois o estudo do vocabulário com palavras isoladas e fora de contexto; na sequência, faz-se a interpretação, com questões cujas respostas o aluno copia automaticamente do texto, de modo passivo e sem estimular o pensamento, assim como acontece com o estudo gramatical e ortográfico; por fim, é sugerido ao aluno que faça a produção escrita a partir de um tema que lhe é dado, sem que ele tenha a autonomia de imaginar, criar e elaborar, utilizando os conhecimentos que possui das suas vivências cotidianas.

É importante, portanto, iniciar uma reflexão quanto ao tratamento didático dispensado à leitura nas salas de aula, especialmente das turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, onde os alunos estão em pleno processo de alfabetização e letramento. Nessa etapa escolar, a leitura é condição essencial, pois, além da necessidade de decifrar códigos e sinais, constitui-se como um processo de compreensão do mundo por diferentes linguagens, utilizadas para

estabelecer comunicação, por intermédio das quais se pode ler, interpretar e produzir textos e, ao mesmo tempo, estimular a curiosidade e o desejo da descoberta, ampliando o imaginário.

Assim sendo, ao realizar um trabalho de leitura a partir de diferentes gêneros, é papel do professor preparar a sua aula, organizar previamente aquilo que pretende desenvolver com os alunos, selecionar os materiais, bem como é seu papel estar atento às reais necessidades do aluno e suas condições de aprendizagem. Silva (2012, p. 117) reforça a questão quando relata que a “condução das atividades de leitura quase sempre não leva em conta as múltiplas finalidades da leitura e nem as transformações que decorrem das transformações tecnológicas da atualidade”. Da mesma forma, o desenvolvimento de práticas de leitura descontextualizadas, numa perspectiva limitada e empobrecida, deixa de favorecer a formação dos alunos como sujeitos leitores críticos e reflexivos e de contribuir para despertar, nos alunos, o gosto e o prazer pela leitura.

Mas como direcionar a prática de leitura de modo eficaz em sala de escola e, além disso, como provocar nos alunos o pensamento crítico, incentivando-os a gostar de ler e a aprimorar seus modos de ler, numa visão contemporânea? Silva (1991, p. 48) acredita que as ações de leitura no espaço escolar devem ter como objetivo principal, conduzir os alunos para uma formação na qual possam aprender a “ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à essa realidade[...]”. Por isso, o autor sinaliza para a importância da “organização de dinâmicas pedagógicas que permitem aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência: constatar, cotejar (refletir) e transformar.

Com base nesse pressuposto, verifica-se a necessidade de discutir formas de potencializar as ações de leitura desenvolvidas na escola, as quais precisam estar ancoradas em propostas práticas, dinâmicas, originais, prazerosas e contextualizadas de uso dos diferentes gêneros, aproveitando a capacidade e as potencialidades dos educandos em situações reais de leitura como alimento da imaginação. Por consequência, é pertinente repensar a questão da aprendizagem da leitura nas escolas no que se refere à promoção de ações incentivadoras para formação de leitores aptos a compreender e relacionar a leitura ao seu contexto de vida. Para isso, entende-se que as discussões a respeito dessas questões devem acontecer sob três enfoques principais: a importância da leitura literária no desenvolvimento de atividades leitoras na escola, o perfil do leitor num contexto de práticas leitoras inovadoras e o papel do professor como leitor e mediador no processo de formação do aluno como sujeito leitor.

2.1 A leitura literária e a formação do leitor

A leitura literária pode ser compreendida como um instrumento que favorece significativamente as práticas de letramento e, por conseguinte, a formação de leitores competentes no âmbito escolar. Por meio do contato com o texto literário, o leitor apropria-se desse favorecimento para ampliar a sua relação com a linguagem e aprimorar a leitura, a escrita e a habilidade de compreender e produzir textos. Para tanto, é preciso conceber a leitura do texto literário de forma contextualizada e não reducionista, como faz a escola, permitindo ao leitor compreender e significar o texto de forma crítica e reflexiva.

O texto literário possui relação direta com o universo histórico e cultural do leitor, uma vez que, a forma como ele recebe o texto, faz com que sejam acionadas as competências necessárias para facilitar a identificação dos elementos estruturais da narrativa e para analisar os valores sociais, morais e éticos presentes na composição da obra literária. Da mesma forma, durante o processo de constituição do texto literário, o autor, ao se expressar, introduz elementos pertencentes ao seu contexto social, histórico, cultural, político e ideológico, que deixam marcas nas produções. Cabe ao leitor, de acordo com esses mesmos contextos, atribuir significado ao que está lendo, ao mesmo tempo em que compartilha dos sentidos construídos pelo autor e idealiza os seus próprios sentidos por intermédio de suas expectativas e vivências leitoras.

Nystrand (1989 apud COLOMER, 2003, p. 98) ressalta que deve haver um equilíbrio entre as ações do leitor e do autor no texto, visto que:

O significado do texto é uma construção negociada por autor e leitor, através da mediação do texto. A mensagem não se transmite do autor para o leitor, mas se constrói, como uma espécie de ponte ideológica, que se edifica no processo de sua interação. Os limites do significado acham-se nas relações entre as intenções do autor, o conhecimento do leitor e as propriedades do texto, durante o processo de interpretação.

De fato, ao mesmo tempo em que é conferido ao leitor certa autonomia para interpretar e significar o que lê, também lhe são impostas algumas restrições, tanto por parte do texto como por parte do autor. Isso se deve ao fato de que o autor, na concepção da sua escrita, imagina possíveis interpretações para o seu texto, inserindo características que sugerem diferentes significados e, conseqüentemente, possíveis leituras e entendimentos para o texto.

Entretanto, Barthes (2012, p. 61-62, grifos do autor) não concebe o autor como a entidade maior sobre o texto, porque considera que “o *escriptor* moderno nasce ao mesmo

tempo que o seu texto; não é, de forma alguma, dotado de um ser que precedesse ou excedesse a sua escrita, não é em nada o sujeito de que o seu livro seria o predicado; [...] todo o texto é escrito eternamente *aqui e agora*". O teórico, então, busca desmistificar a figura do "Autor-Deus", afirmando que seu papel se limita à escrita do texto, sem exercer qualquer autoridade ou controle maior sobre este.

Tendo em vista que nenhuma interpretação se dá por um único sentido, em Barthes (2012, p. 62), o texto deixa de ter caráter "teológico" para constituir-se como "um espaço dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura." Em consequência disso, o teórico (2012, p. 64) vê no leitor, e não no autor, o lugar onde se consolida toda a pluralidade que o texto expressa: "o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino". Assim, o autor anuncia o "nascimento do leitor", o qual implica na "morte do autor".

Nessa mesma perspectiva, Eco (1993, p. 74) compreende o texto como uma unidade incompleta e que precisa ser constantemente atualizada. Este estado de incompletude do texto não se deve somente à questão linguística em si, mas, especificamente à figura do leitor enquanto sujeito que tem a incumbência de atualizar o texto, agindo sobre os seus "não ditos" numa dinâmica cooperativa, ativa e consciente.

Na concepção do autor (1993, p. 76, tradução nossa):

O texto está, pois, entremado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos [...]. Antes de tudo porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu; [...]. Em segundo lugar, porque à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar.

Com efeito, a função do leitor em relação ao texto é muito mais do que preencher as lacunas: é fazê-lo funcionar, ler nas suas entrelinhas, buscando os sentidos que nele estão implícitos, atualizando-o e relacionando-o a outros textos e contextos. Porém, nem sempre o leitor corresponde às deliberações de um texto, uma vez que, para cada tipo de texto existe um leitor com perfil cognitivo pré-determinado para compreendê-lo. Para Eco (1993, p. 77), "a competência do destinatário não coincide necessariamente com a do emissor", ou seja, nem sempre o sentido que o leitor dá ao texto é realmente aquele que o autor propôs no momento da produção. Além disso, o autor, ao produzir um texto, prevê o modo como este será lido e

interpretado e, para tanto, precisa desenvolver estratégias textuais, idealizando um “*lector modelo*”. O leitor deve ser capaz de cooperar para a atualização do texto e de realizar as inferências com base na sua subjetividade leitora, seguindo o mesmo movimento que o autor fez na produção desse texto. (ECO, 1993, p. 80, tradução nossa).

Diante das afirmações, constata-se em Barthes (2012) e em Eco (1993) o rompimento do paradigma de que a base interpretativa seria o autor ou o seu texto, propondo uma participação mais efetiva do leitor nesse processo. Nesse contexto, emerge a tríade leitor-texto-autor numa interação que permite a representação de uma dada realidade, cuja interlocução se efetiva por intermédio da atividade leitora.

Muito se fala sobre o ato de ler e sobre a relação estabelecida entre leitura, produção de sentidos e vivências individuais e coletivas dos sujeitos. Da mesma forma, sabe-se da importância da leitura para a formação de leitores críticos e reflexivos na sociedade atual, assim como da necessidade do desenvolvimento de práticas leitoras significativas por meio da interação com os textos. Por outro lado, como Eco (1993) evidencia, esse ideal de leitor, o leitor modelo, não existe por si só, ele não se faz sozinho, é preciso buscá-lo.

Assim, identifica-se na participação da escola e também do professor, um papel crucial na formação de leitores competentes, em relação ao desenvolvimento de ações conjuntas que permitam a construção da identidade leitora dos alunos e, principalmente, em relação à disseminação da leitura literária.

2.2 O texto literário e o contexto das práticas de leitura dentro e fora da escola

No processo de formação de leitores, o texto literário apresenta-se como uma ferramenta eficaz em direção à articulação e desenvolvimento de ações potencializadoras da competência leitora dos sujeitos. Lajolo (1999, p. 106) afirma que toda leitura é essencial, inclusive a leitura de obras literárias, que têm grande relevância no contexto escolar, pois é “à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade se expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias”.

Atualmente, observa-se que as instituições de ensino ainda encontram muitas dificuldades em relação ao gênero literário. Em determinados casos, as atividades de leitura envolvendo os textos literários simplesmente não existem no planejamento dos educadores, os quais acabam privilegiando os gêneros não-literários por considerá-los mais próximos do universo cultural dos alunos. Ou ainda, quando essas atividades são realizadas, não exploram

todas as potencialidades que os textos literários oferecem, nem estimulam a apreciação estética e a capacidade leitora dos alunos, já que, quase sempre, acontecem de forma técnica, sem motivação nenhuma. Outra questão, evidenciada por Zilberman (2014, p. 39), é que “se o professor não é leitor, ele não vai formar leitores”, ou seja, se os professores não são leitores que apreciam obras literárias, certamente não estão habilitados a estimular os seus alunos a também se tornarem leitores que apreciam obras literárias.

Toda essa negligência em relação à leitura está refletindo diretamente no comportamento leitor dos sujeitos, tanto daqueles que ainda estão frequentando a escola, como daqueles que já não a frequentam mais. E é justamente esse comportamento leitor o objeto de avaliação da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil¹⁷ que, na sua terceira edição realizada em 2011, revelou: 50% dos brasileiros se denominam leitores – definidos na pesquisa como aqueles que leram, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses – e 50% se denominam como não-leitores – definidos na pesquisa como aqueles que não leram nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenham lido nos últimos 12 meses. (PRÓ-LIVRO, 2014).

Dentre os principais motivos pelos quais os brasileiros não leem estão a falta de tempo, o desinteresse/não gosta de ler, a preferência por outras atividades, a falta de paciência para ler e a leitura por obrigação, totalizando 78%. Em segundo lugar (15%), as motivações para a não-leitura são as dificuldades físicas (deficiência visual) e cognitivas (falta de concentração e dificuldades de compreensão ao ler) e, em terceiro lugar (4%), a questão do acesso. Outro aspecto evidenciado nessa pesquisa é que, mesmo sabendo da existência de bibliotecas e do fácil acesso às mesmas, 75% dos brasileiros afirmaram não frequentar esse espaço. Em seu tempo livre, as pessoas não costumam ler, já que 85% dos entrevistados disseram que preferem assistir a programas de televisão, enquanto que, 52% preferem escutar música ou rádio e 51%, descansar. (PRÓ-LIVRO, 2014).

Além disso, a maioria dos entrevistados lê em casa, ficando a escola em segundo lugar, seguido das bibliotecas, em terceiro. Em relação aos materiais de leitura, os brasileiros afirmaram que costumam optar por revistas (53%), jornais (48%), livros indicados pela escola (47%) – didáticos e literários –, livros (47) e histórias em quadrinhos (30), entre outros, incluindo materiais de suporte digital. A pesquisa também revelou como aspectos positivos o

¹⁷ A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é realizada pelo Instituto Pró-livro, em âmbito nacional, e tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro, contribuindo com o desenvolvimento de políticas públicas do livro e da leitura no país. Trata-se de uma pesquisa quantitativa de opinião com aplicação de questionário e entrevistas presenciais. Na última edição em 2011, foi utilizada uma amostra de 5.012 entrevistas domiciliares, em 315 municípios de todos os estados e o Distrito Federal, envolvendo a população brasileira residente, com cinco anos ou mais, alfabetizadas ou não. (PRÓ-LIVRO, 2014).

crescimento do índice de brasileiros que afirmaram ler mais hoje do que no passado, de 40% em 2007 para 49% em 2011, e a diminuição considerável do índice dos que leem menos hoje do que no passado, de 46%, em 2007, para 28%, em 2011. (PRÓ-LIVRO, 2014).

Quando questionados se liam mais por prazer ou por obrigação, 75% dos entrevistados afirmaram que leem mais por prazer contra 25% que afirmaram que leem por obrigação. Os que revelaram gostar da leitura disseram que suas principais motivações para ler são atualização cultural/conhecimentos gerais e o prazer, gosto ou necessidade espontânea. Ao serem interrogados sobre a importância de receber livros de alguém próximo, 88% dos entrevistados relataram que isso os estimulou a gostar de livros e também a gostar de ler (PRÓ-LIVRO, 2014).

A partir dos dados apresentados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, percebe-se que a problemática envolvendo a leitura no Brasil ultrapassa os limites da dualidade “ser leitor” ou “não ser leitor”. Os resultados apontam para questões urgentes, como as relacionadas ao gênero (masculino e feminino), à condição socioeconômica e ao analfabetismo dos sujeitos, por exemplo. Entretanto, neste momento, a reflexão situa-se nos resultados que apontam para a falta de interesse pela leitura, as dificuldades de interpretação e compreensão, os problemas de acesso aos livros, a não assiduidade aos espaços das bibliotecas, a preferência por outras atividades e outros materiais de leitura que não os livros, o número reduzido entre os leitores que já não estão mais na escola, entre outros comprovados na pesquisa.

Nessa perspectiva, fica evidente que são muitas as lacunas em relação à promoção da leitura, à formação de leitores e ao estímulo à competência leitoras dos sujeitos, as quais precisam ser repensadas. Failla (2012, p. 52) acredita que antes de tudo é preciso compreender que “[...] a habilidade leitora depende das práticas e do contato frequente com a leitura. Já o gosto necessita ser conquistado por meio da mediação e de leituras diversificadas, cativantes e adequadas à faixa etária; às referências e aos interesses desses potenciais leitores”. Tais ações podem até estar associadas ao desenvolvimento de políticas públicas de leitura e ao contexto familiar, mas, na maioria das vezes, são tratadas como responsabilidade da escola e, especialmente do professor, enquanto principal mediador de práticas de leitura.

2.3 Os diferentes tipos de leitores e a leitura

Ao longo da história, o conceito de leitura e, conseqüentemente, de leitor foram sendo transformados pelos novos tipos de linguagens marcadas fortemente pela relação entre palavra e imagem, ampliando as possibilidades e os modos de ler. A pluralidade de textos verbais e

não-verbais disponíveis mostrou que é necessário o desenvolvimento de novas habilidades e estratégias de leitura, o que faz surgir, também, uma grande variedade de leitores.

O atual contexto revela práticas de leitura delineadas por novos suportes tecnológicos, fazendo com que os leitores assumam papéis ainda mais complexos e desafiadores. Rösing (2015, p. 9) aponta para um maior protagonismo do sujeito em relação à leitura e ao processo de compreensão e significação dos diferentes materiais de leitura:

Mais do que em qualquer outro tempo da história da humanidade, o leitor é protagonista do processo de compreensão, de interpretação do mundo, do conteúdo dos materiais apresentados do meio impresso ao digital, ocupando o lugar mais importante no processo em que se constitui a leitura. Daí a importância de a vivência de cada pessoa ser rica em experiências de vida, no envolvimento com materiais de leitura os mais diversificados, no contato e no entendimento das manifestações da cultura, do convívio com uma diversidade de linguagens [...]. De posse dessa riqueza que vai se acumulando ao longo da vida, seu potencial de significação dos materiais é cada vez maior.

A diversidade de materiais de leitura a que a autora (2015) se refere, compreende-se aqueles disponíveis em suporte impresso e em suporte digital, os quais exigem dos sujeitos um comportamento leitor diferenciado diante dos textos, especialmente no que se refere à interpretação e produção de sentidos. No momento em que as tecnologias da informação e da comunicação tornam-se as principais ferramentas na produção e veiculação de informações e de conhecimentos, os leitores se sentem provocados a articular os processos cognitivos aos fenômenos da comunicação digital, os quais se apresentam muito mais rápidos e de fácil acesso. Em virtude disso, não se pode mais afirmar que a leitura está concentrada somente nos livros e demais materiais impressos, porque ela também está presente por meio de ferramentas digitais e portáteis, como *notebooks*, *tablets*, *smartphones* e *e-books*, por exemplo.

Para Chartier (2014b, p. 21), a história da leitura mostra que são muitas as práticas relacionadas à leitura que, em determinada época foram contemporâneas, tais como “ler em voz alta para os outros ou para si mesmo, ler silenciosamente, ler intensiva ou extensivamente, ler para o estudo ou para o prazer [...]”. Independentemente do contexto histórico, essas práticas de leitura sempre exigiram do leitor um perfil cognitivo diferenciado e o desenvolvimento de novas competências e percepções diante dos materiais a que eram apresentados. O leitor atual é considerado um sujeito em potencial, cujo perfil cognitivo se redefine pela hipermobilidade, ou seja, sua capacidade de leitura em trânsito.

O comportamento dos sujeitos em relação à leitura ao longo dos tempos possibilitou a identificação de diferentes tipos de leitores com características específicas. Em seus estudos, Santaella (2013, p. 266) afirma que “fora e além do livro, há uma multiplicidade de leitores”, a

quem denominou de leitor contemplativo, leitor movente, leitor imersivo e leitor ubíquo. A partir disso, é possível compreender como se deu o percurso da leitura e da escrita enquanto prática social e bem cultural, assim como observar a evolução do leitor, seus modos de ler e de significar os textos em cada suporte.

O primeiro leitor é o contemplativo, um frequentador de bibliotecas e espaços próprios para a prática de uma leitura mais reservada, meditativa, concentrada e silenciosa de grandes volumes de textos que possam ser visualizados e manuseados a qualquer momento, por tempo indeterminado. Conforme Santaella (2013, p. 268), “esse tipo de leitor tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. É o mundo do papel e do tecido da tela. O livro na estante, a imagem exposta, à altura das mãos e do olhar”. Sendo assim, partir de leituras mais reflexivas e intensas, do contato minucioso com o texto, o leitor contemplativo é capaz de absorver o conhecimento de uma forma completa, sem intervenções externas, aumentando cada vez mais as suas vivências leitoras.

Na sequência, junto ao leitor contemplativo, outro tipo de leitor começa a surgir, abandonando a postura estática de outrora para apreciar a leitura de forma mais espontânea, observando o movimento dinâmico do mundo ao seu redor. Este leitor é fruto da Revolução Industrial, da expansão tecnológica e do surgimento das grandes cidades, cujo perfil de interesse aponta para as “formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam; leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo”. (SANTAELLA, 2004, p. 30).

Consequentemente, ao adentrar nesse período de transição da leitura do livro impresso para a leitura da fotografia, do cinema, do jornal, dos anúncios publicitários e da televisão, o leitor movente adquire as habilidades que lhe favorecem um olhar mais sensível para as diferentes linguagens e simbologias que tomam conta da paisagem das grandes cidades.

As competências desenvolvidas pelo leitor movente, juntamente com as experiências adquiridas na interação com o espaço ao seu redor, foram de grande relevância para o surgimento do terceiro tipo de leitor, o leitor imersivo. Conforme a autora (2013, p. 271), o termo “imersivo” justifica-se pelo fato de que este tipo de leitor está situado em um “espaço informacional, perambula e se detém em telas e programas de leituras, num universo de signos emanescetes e eternamente disponíveis”. Além disso, por ser um nativo do mundo digital, onde o poder dos dígitos torna-se fundamental para tratar das informações na linguagem universal que surgem nos novos espaços virtuais, o leitor imersivo navega de modo interativo entre “nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele

próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.”.

O novo espaço virtual, conhecido como ciberespaço¹⁸, oferece novas relações de comunicação e produção do conhecimento. Logo, os modos de ler se diversificam, os textos passam a agregar recursos audiovisuais, expandir as opções e favorecer a escolha do leitor. Portanto, é um ambiente colaborativo na disseminação de práticas sociais de leitura, onde os textos verbais e não-verbais circulam dispostos na tela e com interfaces eletrônicas, o que demanda aos leitores conhecimentos específicos para ler e interpretar as diferentes linguagens artístico-culturais e inovadoras, percepções mais apuradas para estabelecer as interconexões e competências tecnológicas ao utilizar os vários suportes em que essas linguagens se apresentam. Tendo o ciberespaço como mediador, o leitor imersivo começa a cultivar uma nova relação com o saber, na qual, as “funções cognitivas humanas” – memória, imaginação, percepção e raciocínio – se constituem como elementos fundamentais para a construção de ambientes coletivos e individuais de inteligência. (LÉVY, 1999, p. 157).

O leitor imersivo usa a multimídia para fazer a leitura em formato digital, diretamente na tela, e a hipermídia no percurso das informações sonoras, visuais e textuais. Por meio desses recursos, amplia suas percepções e desenvolve estratégias cognitivas ainda mais complexas, subjetivas e dinâmicas de leitura, apoiando-se em suportes e linguagens inovadoras. Segundo Chartier (1998, p. 88), “o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas mais antigas do livro”, assim, o leitor deixa de ocupar somente os espaços periféricos para agir diretamente no interior do texto.

Na continuidade das transformações da cultura digital e da crescente ascensão da internet, especialmente da expansão das redes sociais, decorre um quarto tipo de leitor, produto da evolução do leitor movente e o leitor imersivo: o leitor ubíquo. Seu perfil cognitivo distingue-se pela hipermobilidade, onipresença e pela comunicação hipermidial e ubíqua. Significa dizer que esse leitor detém a extraordinária habilidade de coordenar a sua presença, em qualquer que seja o espaço físico, à sua presença *on-line*, ou seja, consegue se movimentar e, simultaneamente, manter um diálogo com amigos no seu grupo do *WhatsApp*, conferir *e-mails* do trabalho, ouvir música ou ver vídeos, conferir a previsão do tempo ou, ainda, ficar

¹⁸ Lévy (1999, p. 17) define a ciberespaço ou rede como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

informado das últimas notícias, tudo isso, diretamente do seu celular de última geração. Entretanto, Santaella (2014, p. 36) admite que o leitor ubíquo possui “uma atenção parcial contínua. Quer dizer, a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles”.

Com base nesses pressupostos, novos rumos se assinalam para a leitura e seus processos de compreensão e significação, considerando a versatilidade das aprendizagens e da relação entre o leitor e o conteúdo a partir dos dispositivos móveis. Rösing (2015, p. 17), acredita que o comportamento do leitor na ubiquidade permite compreender o ato de ler em sua complexidade, mas, acima de tudo, permite “uma compreensão maior desses novos modos de ler. Paralelamente, propicia a identificação dos níveis de leitura atingidos e a diversidade de focos de leitura dominados por esse leitor contemporâneo”.

Nesse caso, deve-se observar e analisar atentamente a postura do leitor ubíquo em relação aos textos com os quais interage, bem como os suportes em que estão disponibilizados. Chartier (2014a, p. 25) ressalta que “a diferença mais essencial está na relação entre o fragmento textual e a totalidade da obra. [...] O mundo digital é um mundo de fragmentos descontextualizados, destacados pela vontade do leitor de qualquer totalidade (do livro, do jornal ou da revista) [...]”. Daí a importância de se considerar todos os aspectos envolvidos na leitura em meio eletrônico e proporcionar reflexões, no sentido de apreender até que ponto ela está contribuindo para a formação de novos leitores, especialmente no contexto escolar.

Como resultado, há uma ligação intrínseca e de complementaridade entre todos os diferentes tipos de leitores, pois cada um deles colabora à sua maneira na formação de leitores com capacidades cognitivas mais híbridas e complexas. Isso sugere a necessidade de integração entre os tipos de leitores através de um diálogo reflexivo e constante, capaz de nortear as ações de leitura no ambiente virtual e promover o diálogo entre as diferentes linguagens.

2.4 O professor enquanto leitor e mediador de leitura

A formação leitora do sujeito tem início no âmbito familiar, a partir do contato com os diferentes textos que circulam neste meio social e do estímulo daqueles com quem convive. No momento em que o sujeito passa a frequentar o ambiente escolar, esse contato com os materiais de leitura acaba se formalizando e se intensificando, sobretudo, nos processos de alfabetização e letramento. A aquisição da leitura é considerada um fator preponderante para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, conforme Rösing (1988, p. 11) salienta, a leitura é “um ato formal

da escola”, que se instaura com o processo de alfabetização e letramento das crianças e tem seqüência no reconhecimento do papel do livro como fonte de aprendizagem.

Segundo os PCNS (1997c, p. 54), o trabalho com leitura na escola tem como intuito formar leitores competentes, autônomos, críticos e reflexivos, o que pressupõe aspectos como:

Formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Daí a importância do ensino da leitura na escola, no sentido de garantir aos sujeitos muito mais do que o acesso à diversidade de textos, inclusive o literário, mas sim de desenvolver práticas de leitura em situações contextualizadas de uso.

Chartier (2014a, p. 20), ao ressaltar a função da escola na formação do leitor, sinaliza a figura do professor como responsável pela inserção dos sujeitos ao universo da leitura com a seguinte afirmação:

O papel da escola não é apenas ensinar o aluno a ler, mas também suscitar nele o desejo ou a necessidade de leituras indispensáveis à sua formação enquanto cidadão, à sua relação com os outros e consigo mesmo. Ora, para que o professor possa introduzir seus alunos à literatura (e também à filosofia política ou às ciências sociais) ele mesmo precisa ser um leitor consciente da importância das obras do passado e do presente que, por sua complexidade, intensidade e qualidade de escrita levam a pensar – e a sonhar. É, portanto, na formação dos professores que deve ser assegurada a importância dos livros, antigos ou modernos, capazes de dar aos homens e mulheres um conhecimento melhor do mundo e da sociedade.

Nesse sentido, atenta-se para o posicionamento do professor não só como um mediador no processo de formação leitora dos seus alunos, mas enquanto sujeito leitor, que, por sua vez, deve dominar as linguagens disponíveis nos mais diferentes suportes, planejar intervenções positivas para ampliar as experiências com a leitura de forma colaborativa, contínua e desfragmentada. Por isso, considerando a importância dessa função, Lajolo (1999, p. 108) declara que, em primeiro lugar, o professor “precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”.

Ao apresentar um comportamento leitor diante dos seus alunos, o professor assume um importante papel no desencadeamento de ações de leitura tanto em sala de aula como fora dela, tornando-se, assim, um exemplo a ser seguido pelos seus alunos em formação. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2011 comprovou que o professor é o principal agente incentivador dos sujeitos que disseram gostar de ler, conquistando o primeiro lugar com o índice

de 45%, ficando na frente das figuras materna (43%) e paterna (17%). Uma particularidade da pesquisa também apontou o professor como pessoa que mais lê para as crianças na faixa etária do 5 aos 12 anos, mais até do que a mãe. (FAILLA, 2012).

Os resultados dessa pesquisa são muito positivos, pois comprovam que os alunos conseguem observar no seu professor a imagem de um sujeito que demonstra prazer pela leitura e que, acima de tudo, consegue transmitir esse sentimento, motivando-os a agir do mesmo modo. Ao estabelecer uma interação no ambiente da sala de aula, o professor leitor passa a ser o modelo a que o aluno, leitor em formação, deseja se espelhar e seguir.

Para Bandura (2011, p. 15), cada sujeito tem a capacidade de aprender novos comportamentos, observando a variedade de outros comportamentos desenvolvidos pelos demais sujeitos à sua volta, prever possíveis consequências e refletir sobre cada um deles sem precisar reproduzi-los. Na perspectiva do autor, os sujeitos se constituem como agentes que influenciam ativamente “o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. [...] As pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições”. Sendo assim, os comportamentos são considerados inerentes aos sujeitos e igualmente subordinados aos estímulos externos.

Para Pajares e Olaz (2011, p. 98), “o pensamento humano e ação humana são considerados produtos de uma inter-relação dinâmica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais”. No momento em que transformam o ambiente onde vivem, os sujeitos também são transformados por ele e, mediante as interações estabelecidas com os outros nesses ambientes, que são sociais e culturais, adquirem o conhecimento, desencadeando um processo que culmina em mudanças nas estruturas cognitivas e comportamentais dos envolvidos.

Tussi e Rösing (2009, p. 30) afirmam que a aprendizagem pela observação pressupõe quatro processos que se inter-relacionam: atenção, retenção, reprodução e motivação. O primeiro processo mostra que há uma seleção dos modelos e das atividades aos quais será dada maior atenção. Quase sempre, os sujeitos atentam para os modelos superiores, distintos e competentes, do mesmo sexo e idade que os seus. Em seguida, no processo de retenção, o sujeito codifica, processa e memoriza as situações que observa ao seu redor e, num terceiro processo, transforma essas informações armazenadas mentalmente em comportamentos modelados, instaurando, então, um último processo, o de motivação. O processo de motivação é fundamental para que o sujeito adote um comportamento para si, uma vez que de nada adianta

observar, memorizar e reproduzir determinado comportamento se o sujeito não estiver interessado ou motivado a aprender.

Os conceitos da teoria desenvolvida por Bandura podem ser aplicados a uma aprendizagem por observação de comportamentos leitores dos alunos para com seus professores no ambiente da sua sala de aula. No momento em que os alunos são frequentemente expostos à diferentes situações que envolvem a prática da leitura, desde o contato e o manuseio de livros em sala de aula à leitura feita em voz alta pelo professor, e passam a observar no professor uma postura positiva em relação à leitura, começam a perceber nesse professor um modelo potencial a ser seguido, internalizando e memorizando um comportamento a que, posteriormente, reproduzirão em suas vidas. (TUSSI e RÖSING, 2009).

Assim, quanto mais motivado e interessado o aluno estiver para ler, mais chances ele terá para construir aprendizagens que impliquem no desenvolvimento de comportamentos também leitores. Cabe ressaltar que todo esse processo ocorre de maneira individual, pois, embora todos os alunos de uma mesma sala de aula recebam o mesmo estímulo para a leitura, apenas alguns desenvolverão uma conduta para tal. Ao mesmo tempo, aqueles que estão recebendo o estímulo tem mais chances de apresentar um comportamento leitor do que aqueles que nunca recebem estímulo nenhum.

Do contrário, se o professor tiver uma “história frágil e fraca de como o leitor poderá significar, tanto no momento da formação docente como da atuação em sala de aula, um modelo ou testemunho também frágil e fraco para transmitir, junto aos estudantes, os valores, as virtudes e as utilidades que podem advir da leitura da escrita”. Por isso, de que modo o professor pode ser um exemplo a ser seguido, se ele próprio não se constitui um leitor? (SILVA, 1999, p. 25).

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2011 registrou, involuntariamente, o comportamento leitor dos educadores brasileiros. De acordo com Failla (2012, p. 45-46), um total de 145 participantes entrevistados nessa pesquisa afirmaram ser educadores e, mesmo não sendo um número tão significativo, é possível observar alguns aspectos do comportamento leitor desse profissional. A autora assim relata os resultados obtidos com as entrevistas aos educadores participantes:

Entre os 145 entrevistados, 13 declaram que não gostam de ler; 38 gostam um pouco; e 94 gostam muito. Entretanto, quando perguntados sobre o que fazem em seu tempo livre (1ª opção): 78 preferem assistir televisão; 45 apreciam acessar redes sociais; e somente três declaram que preferem ler. Sobre a preferência quanto à leitura: 87 informam que leem jornal com frequência; 31 leem livros; sete escutam audiolivros; três leem revistas; e três leem livros digitais. Os livros e autores mais citados seguem

a população em geral. Entre os 145 educadores: 27 responderam que não lembram ou que não leram nenhum livro. Entre os 118 que indicaram algum título, os mais citados foram: a Bíblia (10); A Cabana (7) e Ágape (7). Os autores mais citados foram: Padre Marcelo (7); Augusto Cury (4); Zíbia Gasparetto (3) e José de Alencar (2); revelando a preferência por “autoajuda”. Mas o número de entrevistados que não conseguiu citar nenhum autor foi muito alto: 73.

Os dados apresentados na pesquisa mostram o lado pessoal do professor e sua postura em relação à leitura fora do âmbito escolar. Mas, ao mesmo tempo, deve-se considerar o comportamento do professor como leitor também no seu campo de atuação, ou seja, na sala de aula.

Para Silva (2009, p. 23), a relação entre o professor e a leitura é uma questão de identidade, pois “a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma ‘forma de ser e de existir’. [...] Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomozáveis [...]”. É fato que, tanto dentro quanto fora da escola, o professor está cada vez mais se distanciando de práticas substanciais de leitura, não considerando a sua função de formar leitores. Isso se deve a fatores de ordem pessoal, como por exemplo, a manutenção de um sistema de ensino tradicional e a recusa em atualizar a docência, a falta de um perfil mais inovador e condizente com as possibilidades atuais, as lacunas na formação, a falta de incentivo profissional e financeiro para adquirir livros e tecnologias, a falta de tempo para ler e preparar aulas diferenciadas, com apoio de diferentes suportes; e a fatores de cunho didático-pedagógico, tais como: falta de planejamento e propósito didático em relação à leitura, ausência de leitura ou leituras eventuais sem aprofundamentos e que tenham relação com o contexto social e cultural dos alunos, entre outros.

Nos últimos anos, programas como o PNBE e o PNLD remetem às escolas públicas acervos literários de excelente qualidade textual e estética, diversidade de gêneros e temáticas, de autores reconhecidos para uso em salas de aula e bibliotecas. Mas, segundo Failla (2012), os programas de formação docente para mediadores de leitura para a utilização adequada e dinâmica desses acervos se mantêm inconsistentes e inoperantes, bem como são insuficientes, pois não conseguem atingir a todos os educadores. Essa fragilidade na formação dos professores, primeiramente como leitores e depois como formadores de leitores, deve ser tratado como uma problemática inadiável.

De fato, os desafios que permeiam o universo leitor indicam uma consciência maior sobre a concepção da leitura e suas implicações no contexto escolar. Os professores precisam se constituir como leitores para que possam motivar positivamente os seus alunos a também se tornarem leitores.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão abordados os aspectos relacionados à parte prática da pesquisa, observando o percurso metodológico a partir de um estudo de caso de duas escolas públicas municipais, numa modalidade qualitativa. A escolha pela realização de uma pesquisa qualitativa, tem como base as afirmações de Chizzotti (1995, p. 79), na qual a abordagem qualitativa fundamenta-se a partir da “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

De acordo com este autor (1995, p. 89), a pesquisa qualitativa tem como finalidade “intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis”. Seu desenvolvimento tem como fatores básicos a interpretação dos fenômenos e suas significações”. É um tipo de pesquisa que se caracteriza por ter, como fonte direta para coleta de dados, um campo específico em que o pesquisador busca perceber de modo amplo todos os acontecimentos, a fim de compreendê-los. Daí a importância do papel desempenhado pelo pesquisador no sentido de adentrar no ambiente em estudo, a fim de interagir com os sujeitos que ali se encontram, a partir da observação e da análise desses sujeitos nesse ambiente para, após, fazer o registro minucioso de todos os tipos de informações percebidas ao longo do processo de pesquisa.

Da mesma forma, os sujeitos pesquisados também possuem determinado grau de importância em uma pesquisa qualitativa, pois, são eles que estão diretamente ligados. Por isso, de acordo com Chizzotti (1995, p. 83-84), é preciso que exista “uma relação dinâmica entre pesquisador e pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa até os seus resultados finais. Esta relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos”.

Outra característica da pesquisa qualitativa é de não estar condicionada apenas ao uso de métodos estatísticos em sua abordagem, embora, em alguns casos, o pesquisador utilize dados quantitativos nas etapas iniciais de sua pesquisa, uma vez que os dados podem ser obtidos e averiguados por meio de diferentes técnicas, como por exemplo a observação participante, o estudo de caso, a análise de conteúdo e os relatos ou histórias de vida. (CHIZZOTTI, 1995). Tais técnicas possibilitam ao pesquisador ter um olhar mais diferenciado sob os elementos de sua pesquisa, obtendo informações mais específicas e particulares que, certamente poderiam passar despercebidas sob a ótica quantitativa.

Neste estudo, optou-se pela utilização do estudo de caso como modalidade de pesquisa qualitativa, a partir de suas diferentes abordagens e aplicações. Para Chizzotti (1995, p. 102-103), o estudo de caso caracteriza-se como um instrumento de pesquisa investigativo, com o qual o pesquisador coleta e registra dados de um ou mais casos e, deste modo, conseguir “organizar um relatório ordenado e crítico ou avaliar analiticamente a experiência com o objetivo de tomar decisões ou propor ação transformadora”. Além disso, no desenvolvimento do estudo de caso, o pesquisador deve contemplar, basicamente, três fases distintas: (1) seleção e delimitação do caso, para que se definam os aspectos que serão abordados, traçando-se, assim, os limites do trabalho; (2) trabalho de campo, que abrange a coleta e a organização do conjunto de informações necessárias para legitimar a pesquisa; (3) organização e redação do relatório, o qual será efetivado segundo critérios previamente definidos.

A partir desses pressupostos, o ponto de partida do presente estudo foi a seleção e avaliação de duas escolas públicas municipais, a fim de verificar se elas estavam cadastradas e participando dos encontros de formação do PNAIC. Além disso, também foi realizada uma conversa com as equipes diretivas (direção e coordenação pedagógica) das referidas escolas para que pudessem tomar conhecimento do propósito deste estudo, bem como suas etapas e metodologia de pesquisa.

Num segundo momento, foi realizada uma conversa com os professores alfabetizadores das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental das duas escolas públicas municipais selecionadas, sendo estes convidados a participar do estudo de forma voluntária e colaborativa, com o objetivo de promover discussões referentes à leitura literária, interagir com textos literários disponibilizados em diferentes suportes e linguagens.

Sendo assim, a primeira etapa do estudo foi a aplicação e análise de dois questionários: o primeiro, sobre os conhecimentos dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores de duas escolas envolvidas no estudo acerca do PNAIC e o segundo, sobre o trabalho desenvolvido pelos professores alfabetizadores a partir do uso dos acervos de obras complementares em suas salas de aula.

Na sequência, serão contempladas as demais etapas deste estudo:

- Levantamento e seleção das obras literárias que compõem os acervos complementares do PNLD ao PNAIC existentes nas duas escolas;
- Seleção de três autores e respectivas obras literárias que fazem parte dos acervos complementares disponibilizados pelo PNLD ao PNAIC, que possuam *sites*, *blogs* ou redes sociais com possibilidades de interação;

- Análise de sites, blogs e redes sociais dos três autores das obras literárias selecionadas dos acervos de obras complementares;
- Identificação de materiais didáticos de leitura propostos em meio eletrônico por duas editoras;
- Análise de *sites* de duas editoras selecionadas e descrição e avaliação das propostas de leitura disponibilizados pelas mesmas;
- Construção de práticas leitoras inovadoras a partir da análise dos *sites*, *blogs* e redes sociais dos autores e das propostas viabilizadas nos portais eletrônicos das editoras.

3.1 O contexto das escolas selecionadas

Nesta pesquisa, foram selecionadas duas escolas públicas municipais de uma mesma cidade, situadas em diferentes contextos socioeconômicos e culturais e com características demográficas distintas. A partir disso, foi realizada uma visita a cada uma destas escolas, com a finalidade de apresentar a pesquisa às equipes diretivas e ao corpo docente, conhecer seu espaço físico e sua Proposta Pedagógica.

As escolas selecionadas receberam como denominação Escola A e Escola B, a fim de preservar a identidade das mesmas.

3.1.1 Escola A

A Escola A está situada na área urbana e pertence à rede municipal de ensino. Foi inaugurada no ano de 2008 após a união de duas outras escolas municipais e possui, atualmente, 123 alunos distribuídos entre Educação Infantil (Maternal, Jardim e Pré-escola), Ensino Fundamental Inicial (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental Final (6º ano).

O corpo docente é composto por 17 professores, sendo um diretor e um coordenador pedagógico. Também possui um funcionário atuando na secretaria da escola, quatro funcionários responsáveis pela merenda escolar e pela limpeza, uma nutricionista e uma dentista.

Além das disciplinas que compõem a base comum do currículo, os alunos têm aulas nas áreas de Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física e Informática, bem como acesso semanal à Biblioteca e Brinquedoteca.

O espaço físico da Escola A é amplo, com as seguintes instalações: sala de direção, sala de secretaria, biblioteca, salas de aulas, brinquedoteca, refeitório, cozinha, depósito de gêneros alimentícios, banheiros, área de lazer e recreação, área de circulação, sala de professores, pracinha para a recreação, sala de informática, sala para atendimento multifuncional, consultório dentário.

Como metodologia de ensino, a Escola A desenvolveu, a nível institucional ao longo do ano letivo de 2015, o projeto “Ninguém é melhor do que ninguém, precisamos nos unir”, o qual tratava sobre valores. Também desenvolveu projetos relacionados à leitura: Mala da Leitura, Noite da Leitura e Mania de Ler, com o objetivo de incentivar os alunos, pais, professores, funcionários e toda a comunidade escolar a desenvolver o gosto pela leitura. Todos os projetos desenvolvidos pela escola estão relacionados às necessidades e interesses dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar e visam contemplar, além das diversas áreas do conhecimento previstas no currículo, aspectos como o respeito ao ser humano, a dignidade, os direitos e deveres da criança, o atendimento aos cuidados essenciais, a socialização dos educandos, bem como promover a formação de um cidadão crítico, consciente e responsável.

De acordo com o seu Projeto Político-pedagógico, a Escola A traz em sua proposta, ações que possam contribuir na formação plena da criança, a partir do desenvolvimento de situações significativas de ensino-aprendizagem, da exploração, da experimentação e da construção do conhecimento, buscando proporcionar aos alunos um ensino de qualidade. Para tanto, conta também com a participação dos pais e da comunidade escolar nas atividades desenvolvidas na escola.

3.1.2 Escola B

A escola B está situada na área rural e pertence à rede municipal de ensino. Foi mantida como uma escola polo durante alguns anos, até ser reorganizada. É uma escola de pequeno porte, atualmente atende 68 alunos distribuídos entre Educação Infantil (Jardim e Pré-escola) e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Além disso, conta com nove professores, dentre estes um diretor e um coordenador pedagógico, e quatro funcionários responsáveis pela merenda e limpeza da escola. Possui sala de direção, cozinha, banheiros, salas de aulas, sala de informática em anexo à biblioteca, pracinha, espaço de recreação aberto e depósito de materiais e de alimentação.

A partir da Metodologia de Projetos, a Escola B desenvolve temáticas pertinentes à realidade educacional e à demanda da comunidade escolar. Dentre os projetos desenvolvidos

durante o ano letivo, é possível destacar aqueles voltados à formação de leitores, como a Mala da Leitura e a Noite da Leitura.

A proposta pedagógica da escola foi construída buscando integrar a Base Nacional Comum à parte diversificada do currículo. A escola articula, por meio do seu currículo escolar, vários aspectos da vida cidadã, como por exemplo, a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura, as linguagens com as diferentes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa.

3.2 O perfil do corpo docente das escolas e o perfil dos professores alfabetizadores

O corpo docente da escola A é composto por 17 professores licenciados nas áreas de Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, História, Geografia e Educação Física. Praticamente todos professores da escola possuem um ou mais cursos de Especialização em sua área de formação e um professor possui Mestrado em Educação. O quadro demonstra que os professores têm formação específica para suas ações docentes, deixando transparecer que já se tem uma noção das possibilidades de sucesso no trabalho docente. A maior parte dos docentes possui carga horária de 20 horas nesta escola e apenas duas professoras possuem carga horária de 40 horas, exercendo funções além da sala de aula, na sala multifuncional e no laboratório de informática.

A equipe diretiva da escola A é formada por uma diretora com carga horária de 20 horas e uma coordenadora pedagógica com carga horária de 40 horas, mas que também atua em sala de aula com a turma do 6º ano do ensino fundamental. A diretora da escola tem 34 anos de idade, tem Magistério e é licenciada em Letras. A coordenadora pedagógica tem 39 anos de idade, possui Magistério, é licenciada em Geografia e tem especialização em Ciências Sociais: História e Geografia e em Gestão Educacional.

A escola A tem três turmas de alfabetização, formadas por alunos que residem na cidade e no interior. A turma do 1º ano tem 12 alunos, a turma do 2º ano tem 22 alunos e a turma do 3º ano tem 15 alunos. Destas três professoras, duas já têm experiência de mais de cinco anos nas turmas de alfabetização e uma está atuando pela primeira vez com alfabetização.

A professora que atua na turma do 1º ano do ensino fundamental tem 41 anos de idade, possui Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Gestão Educacional. A professora do 2º ano tem 33 anos de idade, possui Magistério, Licenciatura em Pedagogia e especialização em Planejamento e Gestão de Práticas de Inclusão Social e em Mídias na Educação. A

professora do 3º ano tem 33 anos de idade, possui Magistério, Licenciatura em Pedagogia e especialização em Práticas Pedagógicas interdisciplinares em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O corpo docente da escola B é composto por 9 professores licenciados em Pedagogia, Ciências Biológicas e História e, ainda, por professores que iniciaram recentemente a graduação em Pedagogia, que atuam 20 horas semanais nos turnos da manhã e da tarde.

A equipe diretiva da escola B é integrada pela diretora com carga horária de 40 horas e uma coordenadora pedagógica com carga horária de 20 horas. A diretora tem 57 anos de idade e possui Magistério e Licenciatura em Pedagogia e a coordenadora pedagógica tem 31 anos de idade, possui Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação.

Nesta escola, há três turmas de alfabetização, formadas somente por alunos que residem no interior do município. A turma do 1º tem 10 alunos, a turma do 2º ano tem 4 alunos e a turma do 3º ano tem 5 alunos. No entanto, as turmas do 2º e do 3º ano foram concentradas numa mesma sala de aula, com apenas uma professora, pelo fato de terem um número reduzido de alunos em cada uma.

O professor do 1º ano tem 22 anos de idade e está cursando o 2º semestre de Licenciatura em Pedagogia, sendo o seu primeiro ano atuando como docente. A professora do 2º e do 3º ano tem 32 anos de idade, possui Magistério, Licenciatura em História, especialização em Educação Infantil e em Educação Especial e está cursando Licenciatura em Pedagogia. Embora atue como docente há mais de cinco anos, essa é a primeira vez que trabalha com turmas de alfabetização.

O mapeamento do perfil dos professores das escolas pesquisadas, em especial dos professores alfabetizadores, permite conhecer melhor o profissional que está atuando hoje nas salas de aula de alfabetização, formações iniciais e continuadas, identificar aspectos da docência e da realidade escolar desse professor e observar as semelhanças e diferenças entre estes profissionais. A partir disso, foi possível elaborar os questionários de acordo com a função desempenhada pelos professores individualmente, seja na gestão e coordenação escolar ou atuando em sala de aula.

3.3 Aplicação dos questionários e análise dos resultados

A aplicação do questionário como instrumento de coleta de dados não tem o objetivo de levantar apenas números, mas sim de obter informações relevantes de forma descritiva. Para tanto, foi aplicado um primeiro questionário, destinado aos gestores e aos coordenadores pedagógicos das escolas e aos professores alfabetizadores sobre seus conhecimentos referentes

ao PNAIC e à formação de professores alfabetizadores nas três primeiras séries do Ensino Fundamental. Posteriormente, foi aplicado um segundo questionário, destinado apenas aos professores alfabetizadores, a fim de verificar como estes desenvolvem práticas de leitura a partir do uso dos acervos de obras complementares do PNLD.

Sendo assim, nesta primeira parte da pesquisa, foram entregues os questionários para dois diretores e para dois coordenadores pedagógicos. Da mesma forma, foram entregues questionários a cinco professores alfabetizadores, retornando quatro questionários. Cabe ressaltar que os dois tipos de questionários, embora sejam semelhantes em alguns momentos, em outros se direcionam mais especificamente à função desempenhada pelos professores individualmente nas escolas envolvidas.

4.3.1 Levantamento dos dados e discussão sobre o questionário aplicado aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos

No questionário direcionado aos gestores e coordenadores escolares, participaram dois diretores e dois coordenadores pedagógicos. Inicialmente, as perguntas direcionadas aos gestores e aos coordenadores escolares se concentraram em torno dos conhecimentos que eles têm sobre o PNAIC e sobre a sua aplicabilidade nas escolas em que atuam, pontos positivos e negativos, expectativas e realidade. Observou-se que, tanto os diretores como os coordenadores pedagógicos possuem conhecimento acerca do PNAIC e compreendem bem o objetivo e o funcionamento do programa, pois já participaram dos encontros de formação realizados nos anos anteriores, assim como participaram neste último ano letivo de 2015, seja como professores alfabetizadores ou apenas como ouvintes.

Quando questionados sobre a receptividade do PNAIC em suas escolas, surgiram divergências nas respostas dos profissionais. Um dos diretores afirmou que, em sua escola, a receptividade do programa foi muito boa, enquanto que, para um dos coordenadores pedagógicos, essa receptividade não foi tão boa, pois, segundo este último, *“o programa não começa com o ano letivo e os professores não conseguem realizar um trabalho contínuo”*. Já o segundo coordenador relatou que os professores alfabetizadores tiveram boa receptividade ao programa, participando de todos os encontros de formação com dedicação e comprometimento. Dentre as expectativas quanto ao programa, novamente os gestores e coordenadores escolares discordam em suas opiniões, conforme pode ser observado em seus relatos: (Diretor) *“Que os alunos ao chegarem no final do terceiro ano estejam realmente lendo e escrevendo e compreendendo o que leem;* (Coordenador A) *“Não existem muitas expectativas, pois além do*

programa ter início sempre no final do ano letivo, não percebemos mudanças reais dentro da sala de aula. Sendo assim, o programa não consegue alcançar seu principal objetivo, que é alfabetizar até o final do terceiro ano”; (Coordenador B) “Ampliar as discussões sobre alfabetização e refletir minha atuação profissional, para mim, uma aprendizagem coletiva”.

O confronto entre os posicionamentos é normal, porque a receptividade é individual, a partir, portanto, de suas experiências profissionais e pessoais. Para os comprometidos com a ação docente, as propostas do PNAIC já são defendidas em sala de aula. Não representam nenhuma novidade.

Ao ser questionado acerca do seu papel junto ao PNAIC, um dos diretores afirmou que se vê *“como um mediador do conhecimento, que incentiva, apoia, que sugere, que participa, que dá sugestões e trabalha junto, para que as coisas aconteçam realmente e não fiquem só no papel como acontece muitas vezes”*. Para o coordenador A, seu papel é de *“auxiliar o professor em todos os processos, desde o planejamento até as avaliações”*, enquanto que o coordenador B, acredita que seu papel é de *“mobilizar todos para alcançar os objetivos (alfabetização das crianças), organizar projetos, refletir e debater caminhos”*.

Os gestores e coordenadores acreditam que os professores alfabetizadores precisam ter uma concepção bem clara e definida do processo de alfabetização para, então, poder refletir sobre as hipóteses de escrita em que seus alunos se encontram. Sendo assim, afirmam que o professor alfabetizador tem como papel conhecer a realidade dos seus alunos e, a partir daí, realizar seu planejamento. Além disso, também acreditam que cabe ao professor alfabetizador desafiar os alunos com atividades previamente planejadas, com fins pedagógicos específicos que visem à aquisição e ao domínio da leitura, escrita e interpretação. Ao mesmo tempo, devem despertar o interesse do aluno pelo mundo da escrita, fazendo com que as crianças aprendam não só a codificar e decodificar os símbolos, mas estabelecer relações com a realidade.

Em relação a esse aspecto, Soares (2003, p. 3) reforça a ideia de que os professores devem se preocupar com o contexto social em que os alunos estão inseridos na mesma proporção que se preocupam com a sua alfabetização. A autora ainda questiona: *“De que adianta alfabetizar se os alunos não têm dinheiro para comprar um livro ou uma revista? A escola, além de alfabetizar, precisa dar as condições necessárias para o letramento”*. Daí a necessidade de possibilitar aos alunos aprender a ler e a escrever por meio de situações reais de leitura e escrita.

Os gestores e coordenadores declararam também que o curso de formação de professores alfabetizadores do PNAIC tem colaborado com a prática docente nas turmas de alfabetização de suas escolas e destacaram o suporte pedagógico e/ou teórico para os educadores, as trocas e

discussões, os jogos, a ludicidade, bem como o resgate de antigas técnicas e metodologias como os principais pontos dessa formação. Considerando as grandes modificações por que passa o mundo, entre as quais princípios, valores, usos, costumes ligados às novas tecnologias, há que se observar com cuidado as afirmações da eficiência de métodos tradicionais na atualidade.

Na opinião da maioria dos gestores e coordenadores, as ações resultantes do PNAIC em suas escolas são inovadoras, especialmente no que se refere ao incentivo financeiro dado aos professores para fazer a formação, bem como a possibilidade de os professores se encontrarem para estudo. Por outro lado, admitem que, com o programa, muitas práticas de ensino vivenciadas por eles, quando cursaram o Magistério, estão se repetindo, como por exemplo o resgate de algumas técnicas didático-pedagógicas, como por exemplo a confecção de jogos e os momentos e os espaços de leitura com livro literário.

Estes momentos e espaços de leitura na escola, a que os gestores e coordenadores se referem, são fundamentais na formação do sujeito leitor, porém, na concepção de Rösing (2014, p. 213), “esses ambientes precisam da atuação de mediadores de leitura capazes de convencer pelo exemplo de leitores que se constituem”, no caso, os professores.

Dentre os aspectos positivos do PNAIC apontados pelos gestores e coordenadores estão a formação continuada para professores, efetivada por meio dos encontros, das discussões e das trocas de experiência entre os professores alfabetizadores, o incentivo e a parceria firmada entre professores e escolas, o suporte financeiro e o aproveitamento de materiais didáticos oferecidos como os livros de literatura e as caixas de jogos.

Como aspectos negativos, os gestores e coordenadores indicam os recorrentes atrasos tanto para o início do programa como na entrega do material para a formação dos professores alfabetizadores nos anos de 2013 e 2014, sem contar que, em 2015, os professores não chegaram a receber os cadernos de formação. Outra dificuldade é a falta de tempo dos professores alfabetizadores para se reunirem e discutirem os resultados obtidos. O exercício da crítica pelos professores e gestores é muito importante porque lhes dá confiança e amplia-lhes a consciência de que têm voz importante.

Para finalizar a questionário, perguntou-se aos gestores e coordenadores, como eles percebem os resultados do PNAIC em suas escolas. A maioria desses profissionais está satisfeita com os resultados, apesar das dificuldades encontradas, pois considera que o programa valoriza os professores, que os encontros mobilizam os professores alfabetizadores a se aperfeiçoarem e trocarem de experiências e que há maior proximidade entre a teoria e a realidade. Entretanto, observou-se grande preocupação dos gestores e coordenadores em relação à efetivação do programa no último ano letivo de 2015, pois, a época da aplicação do

questionário, uma das coordenadoras relatou: *“O programa ainda não começou e devido a estarmos no último trimestre e o programa não ter começado ainda, acredito que não terá resultado algum”*.

Os atrasos do PNAIC são recorrentes e evidenciam a falta de comprometimento com a educação por parte daqueles que deveriam tê-la como prioridade. Nestes três anos de funcionamento do programa, foram registrados atrasos na entrega dos materiais didáticos e dos cadernos para a formação dos professores, assim como atrasos no incentivo financeiro recebido pelos professores em forma de bolsa.

Ao continuar a análise sobre o questionário aplicado aos gestores e coordenadores pedagógicos, verifica-se a preocupação destes com a implantação, a execução e a eficácia do PNAIC em suas escolas. Não se pode negar que gestores e coordenadores pedagógicos estão tendo que enfrentar um grande desafio com o PNAIC, pois estão diariamente em contato com os professores alfabetizadores, oferecendo-lhes o suporte necessário e atendendo às suas solicitações. Também compete aos gestores e coordenadores decidir questões fundamentais relacionadas à prática docente, tais como planejamentos, práticas e avaliações, a fim de possibilitar que a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, seja plenamente alcançado.

4.3.2 Levantamento e discussão sobre os questionários aplicado os professores alfabetizadores

Na aplicação do primeiro questionário, participaram quatro professores alfabetizadores que atuam nas duas escolas participantes da pesquisa: um professor que atua no primeiro ano, um professor que atua no segundo ano, um professor que atua no terceiro ano e um professor que atua com as turmas do segundo e terceiro ano na mesma sala.

Inicialmente, as perguntas se concentraram em torno dos conhecimentos que os professores alfabetizadores têm sobre o PNAIC, seu papel como alfabetizador, suas expectativas em relação programa, assim como os pontos positivos e negativos. Esse questionário mostrou que todos os professores alfabetizadores já participaram em algum momento dos cursos de formação do PNAIC nos anos anteriores, sendo que dois já participam do programa desde que implantado na escola em 2013, como professores alfabetizadores, recebendo bolsa, e os outros dois, mesmo não atuando em turmas de alfabetização, participaram por terem recebido convocação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Primeiramente, questionaram-se os professores acerca do entendimento que possuem do PNAIC. Alguns professores relacionaram os objetivos do programa à necessidade de se

alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, enquanto outros mencionaram a efetivação do programa como formação continuada para professores alfabetizadores; outros ainda citaram que, por meio do programa, é possível fazer um resgate de antigas práticas educacionais.

As respostas obtidas dos professores alfabetizadores revelaram uma ideia fragmentada do programa, suas ações e eixos de atuação¹⁹. É de fundamental importância que os professores alfabetizadores tenham clareza acerca das ações do PNAIC, as quais se apoiam em quatro eixos de atuação: (1) formação continuada dos professores alfabetizadores, (2) distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, especialmente elaborados para a alfabetização, (3) avaliações e (4) gestão, controle social e mobilização em instância federal, estadual e municipal. (BRASIL, 2012d, p. 5).

Os professores alfabetizadores relataram que, sobre o PNAIC, têm como expectativa a alfabetização das crianças até os oito anos, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, e a melhoria da qualidade da educação em suas escolas a partir da formação dos professores. Um dos professores alfabetizadores fez o seguinte relato: *“Espero que o programa realmente dê certo, que eu possa qualificar ainda mais meu trabalho para que o objetivo do programa seja atingido em minha escola. Talvez não consigamos alfabetizar todas as crianças, mas pelo menos estaremos repensando nossa prática em sala de aula, discutindo novas estratégias para alfabetizar as crianças e iniciando um movimento em busca de uma educação de mais qualidade”*.

Nessa perspectiva, todos os professores questionados afirmaram que o curso de formação de professores do PNAIC tem colaborado com a melhoria da sua prática docente. Um dos professores alfabetizadores relata sobre os encontros de formação: *“é um momento em que nós podemos nos reunir e discutir sobre o que estamos fazendo em sala de aula, trocar ideias com os colegas, buscar novas alternativas para solucionarmos os problemas de aprendizagem que enfrentamos em sala de aula. Por isso, é a partir da complexidade do trabalho docente, que “o professor constrói e reconstrói seu conhecimento por meio da articulação com as necessidades pedagógicas e desafios do ato de ensinar”*. (BRASIL, 2015j, 2015).

Por outro lado, um dos professores afirma que, em termos de conteúdo, o curso não apresenta aos professores conhecimentos diferentes daqueles que um professor que está sempre se atualizando, já não saiba, reiterando observação já feita.

¹⁹ Ver mais conceitos do PNAIC no capítulo 1, subitem 1.3, p. 24-25, deste trabalho.

Dentre as ações inovadoras resultantes do PNAIC, os professores apontaram o incentivo financeiro que recebem, por serem alfabetizadores, para participar do curso de formação, o que não deixa de ser uma forma de reconhecimento ao exercício docente, e a proposta de um trabalho interdisciplinar em sala de aula. Em relação a esse aspecto, destaca-se a seguinte afirmação de um dos professores alfabetizadores: *“O mais inovador nesse programa certamente foi o incentivo financeiro dado aos professores alfabetizadores. De resto, não vejo nada de especial que eu, enquanto alfabetizadora, não faça em sala de aula durante todos os anos em que trabalhei com turmas de alfabetização.”* Já sobre as ações que se repetem com este programa, todos ressaltaram a preocupação com a alfabetização das crianças, especialmente aquelas com distorção idade/série e a formação continuada para os professores alfabetizadores.

São situações como estas que fazem aflorar as diferenças de aprendizagem e as limitações de cada aluno, exigindo do professor alfabetizador uma postura ainda mais atenta às especificidades de cada um, no sentido de compreender e respeitar que nem todos aprendem do mesmo modo e ao mesmo tempo.

Desta maneira, os professores alfabetizadores destacaram como pontos positivos do programa: (1) o curso de formação, o qual mostra a preocupação com a formação dos professores, evidenciando assim, a importância do seu papel como alfabetizador; (2) o incentivo financeiro; (3) os materiais distribuídos gratuitamente, entre eles os livros de literatura infantil e os jogos didáticos, considerados pelos professores como ótimos materiais para se trabalhar em sala de aula.

Os professores afirmaram que estão encontrando muitas dificuldades em relação ao PNAIC, inicialmente por considerarem muito difícil conseguir alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano, porque cada escola possui suas especificidades e, nas suas turmas, há crianças com a mesma idade, mas em níveis diferentes de alfabetização. Por isso, relatam que o programa não está lhes oferecendo o suporte necessário para que encontrem estratégias ou até mesmo soluções para as dificuldades de algumas crianças em relação à alfabetização.

Além do mais, alegam que o programa, normalmente, começa atrasado em relação ao ano letivo, do mesmo modo que há atraso na distribuição dos materiais para os encontros de formação. De acordo com o relato de um dos professores, neste último ano letivo de 2015, para acompanhar o curso, foi preciso fazer cópia dos cadernos de formação ou baixá-los da internet. Também há atrasos no pagamento das bolsas aos professores alfabetizadores, que já consideram esse valor como salário.

A jornada de formação também é queixa recorrente dos professores, que consideram o calendário do curso bastante extenso, fazendo com que os professores se reúnam fora do seu horário de trabalho vários dias numa mesma semana. Conforme um dos professores, *“além de trabalhar 40 horas em sala de aula, ainda temos que ficar à noite para fazer a formação, sem ter tempo para planejar nossas aulas e nem mesmo para o nosso próprio descanso. Na maioria das vezes, nossa carga horária acaba sendo de 60 horas semanais.”*

Mesmo assim, ao serem questionados se perceberam algum avanço em relação à alfabetização dos alunos após a implantação do PNAIC em suas escolas, a opinião dos professores ficou dividida. Um professor afirmou que é possível perceber que muitos alunos que enfrentavam grandes dificuldades na alfabetização, agora estão apresentando um bom desempenho, graças ao trabalho motivacional e comprometido dos professores, bem como à disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos e ao trabalho realizado na sala multifuncional.

Um segundo professor afirmou que sempre há alguns avanços e que, na sua escola, percebeu que o PNAIC desacomodou muito professor que se recusava a buscar aperfeiçoamento. Já em sala de aula, não notou muita diferença entre os anos em que trabalhou com alfabetização sem o programa e os anos em que trabalhou com o programa, pois sempre desenvolveu seu trabalho nesses moldes, buscando inovar e aplicar métodos diferentes para trabalhar em sala de aula e, assim, contribuir com a aprendizagem dos alunos. Relata ainda, que, talvez, as escolas tenham recebido mais recursos e mais materiais didáticos, mas que isso nunca lhe impediu de realizar um bom trabalho e alfabetizar os seus alunos. Outro professor disse ainda que, como é seu primeiro ano como alfabetizador e como participante do programa, não viu nenhum avanço, porque, à época da aplicação do questionário, o programa não tinha iniciado para que pudesse aplicar as aprendizagens do curso de formação em sua sala de aula.

O que se percebe nesse processo de desenvolvimento do PNAIC é que os efeitos de desacomodação do professor propiciam o surgimento de críticas a autocríticas, promovendo mudanças lentas, mas mudanças.

Na segunda etapa do questionário, os professores alfabetizadores responderam a outro questionário, agora, sobre o trabalho que desenvolvem em relação às práticas de leitura na sua sala de aula. Segundo Zilberman (2003, p. 16) *“a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade”*.

Na primeira questão, perguntou-se aos professores alfabetizadores se eles costumam proporcionar aos seus alunos momentos de interação e visitas à biblioteca da escola e com qual

frequência. Os professores responderam que sim, uma vez por semana, onde proporcionam momentos de leitura e, após, os alunos podem retirar algum livro para levar para casa. Quando isso não acontece, costumam levar para a sala de aula e realizar a leitura.

O questionamento seguinte levou em consideração o fato de que, com os acervos de obras complementares do PNLD ao PNAIC, os professores deveriam organizar um espaço de leitura em suas salas de aula, denominados, carinhosamente, de “cantinho da leitura”. Para tanto, perguntou-se aos professores sobre a disponibilidade de um espaço de leitura em sua sala de aula e com que tipos de materiais de leitura.

Todos os professores afirmaram ter esses espaços onde se encontram diversos livros de literatura adequados ao nível da turma, com possibilidade de realizar um trabalho em sala de aula, numa perspectiva interdisciplinar, proporcionando aos alunos um bom aprendizado, incentivando-os a lerem e despertando o interesse e o gosto pela leitura. Um dos professores evidenciou que, mesmo antes do programa ser implantado em sua escola, sempre teve em sala de aula um espaço reservado para leitura, onde costuma disponibilizar aos alunos não apenas livros de literatura infantil, mas também outros materiais de leitura, como por exemplo gibis, revistas, entre outros materiais de interesse dos alunos.

Sendo assim, o papel do professor, enquanto mediador de leitura, é proporcionar aos alunos a apreciação de leituras em diferentes linguagens. Rösing (2014, p. 217-218) acredita que “é preciso que os professores assumam atitudes de envolvimento efetivo na organização de materiais de leitura a serem apresentados em diferentes suportes a seus alunos”.

Conseqüentemente, buscou-se saber se os professores desenvolviam práticas de leitura com seus alunos no ciclo de alfabetização, de que modo e com que materiais. Todos disseram que realizam práticas, seja em sala de aula, na biblioteca ou em outros espaços nos quais são desenvolvidos projetos específicos de leitura a nível institucional. Os professores costumam fazer leituras orais para os alunos, bem como permitem que cada um faça a escolha dos livros que gostaria de ler na escola ou em casa. Um dos professores descreveu como costuma conduzir práticas de leitura em sua sala de aula: *“Em sala de aula, os materiais disponibilizados no cantinho da leitura podem ser manuseados pelos alunos nos momentos de leitura ou no final das atividades, enquanto aguardam os demais colegas terminar. Também usamos esses livros para fazer a leitura para deleite antes de iniciar a aula, como apoio para trabalhar algum conteúdo mais específico ou, ainda, caso algum aluno demonstre interesse, permito que leve o livro para ler casa e devolver no outro dia.”*

Esses depoimentos contrariam a situação da leitura com baixos índices que é divulgada pela mídia brasileira, resultantes de pesquisas feitas por diferentes segmentos ligados ao livro, à leitura, ao mercado livreiro e editorial.

Os professores estimulam os alunos a ler, falando sobre a importância e os benefícios da leitura na vida das pessoas, possibilitando-lhes momentos em que eles mesmos contam histórias, leem os textos trabalhados e livros para os demais colegas, mostrando-lhes livros atraentes e coloridos. Mas, acima de tudo, relataram ser fundamental desenvolver ações que permitam o contato direto dos alunos com a leitura, criando espaços de leitura com livre acesso, possibilitando idas à biblioteca, participando dos projetos de leitura da escola, convidando os pais a virem contar histórias na sala de aula, lendo em voz alta para os alunos, indicando algumas obras para os alunos retirarem e fazerem a leitura em casa, buscando trazer para a sala de aula diferentes tipos de textos, bem como textos de interesse dos alunos.

As falas dos professores revelam uma concepção bastante reduzida de que a leitura está somente aos livros e nos materiais impressos, mas o que se tem observado é que, cada vez mais, cresce o número de leitores de textos digitais, como ocorre com os celulares e *tablets*, por exemplo. Chartier (2014b) afirma que “a textualidade eletrônica permite desenvolver as argumentações ou demonstrações segundo uma lógica que já não é mais necessariamente linear nem dedutiva [...], mas, sim, que pode ser aberta e relacional graças à multiplicação dos vínculos hipertextuais.”

Especificamente, buscou-se saber se os professores alfabetizadores conhecem os acervos de obras complementares do PNLD destinados ao PNAIC e se tem conhecimento se sua escola recebeu esses acervos no ano de 2013. Os professores responderam que estão cientes da presença dos acervos em suas escolas e que parte deste material se encontra nas salas de aula e outra parte, na biblioteca da escola.

Sendo assim, foram questionados se utilizam os materiais de leitura dos acervos de obras complementares em práticas de leitura com seus alunos e com quais objetivos. A resposta obtida foi sim, praticamente todos com o mesmo intuito: incentivar os alunos a criar o hábito e o gosto pela leitura enquanto um processo constante, diário, não só na escola, mas também em casa. Um dos professores respondeu que, além disso, seu objetivo é fazer os alunos lerem e refletirem sobre o que leram. Outro professor afirmou que seu objetivo é ajudar os alunos no processo de alfabetização. Por isso, permitem o livre contato dos alunos com os materiais dos acervos de obras complementares, tanto na sala de aula, como nas visitas à biblioteca e durante os projetos de leitura desenvolvidos pela escola, como por exemplo a Mala da Leitura e a Noite da Leitura.

Nessa direção, Silva (1991, p. 48) afirma que, “como a realidade é complexa e dificilmente pode ser expressa através de um único texto, deverá existir variação, gradação e sequência de leituras, de modo que desafios cognitivos ocorram ao leitor”. O autor destaca ainda a importância de os textos trabalhados estarem em sintonia com as experiências de leitura que o leitor já possui.

Essa aproximação de professores e alunos dos materiais de leitura permite que seus conteúdos possam ser, de alguma forma, assimilados, contribuindo como ampliação do conhecimento e da sensibilidade. Além disso, Zilberman (2009, p. 27) afirma que “a aprendizagem da leitura repercute como possibilidade de emancipação. Os bens culturais, que privilegiam a transmissão escrita, tornam-se acessíveis [...] e, por conseguinte, manipuláveis”.

Os professores relataram que não possuem dificuldades em relação ao uso dos acervos de obras complementares, uma vez que, junto com as caixas dos acervos, encontra-se uma espécie de guia explicativo, o qual traz especificadamente cada um dos livros que compõem os acervos, ficando fácil a consulta, caso seja necessária. Além disso, os professores destacam que os alunos gostam muito dos livros, demonstrando muito interesse, curiosidade no momento da leitura.

Da mesma forma, os professores afirmaram que a receptividade dos seus alunos em relação aos livros que compõem os acervos é muito boa, pois os assuntos trabalhados, as histórias contidas nos livros são interessantes, mexem com a imaginação, despertam a curiosidade e o interesse, a vontade de aprender e o gosto pela leitura. Os professores classificam os livros numa escala de bons a ótimos, uma vez que possibilitam que trabalhem em sala de aula com estes acervos nas diversas áreas do conhecimento, pois trazem assuntos que despertam o interesse dos alunos, deixando-os motivados a trabalhar.

A complexidade que existe em formar leitores no contexto escolar passa diretamente pela mediação do professor. Para Rösing (2014, p. 215) “são necessários professores leitores, profissionais leitores” que se identifiquem como leitores assíduos de todos os tipos de textos, que se envolvam com livros e materiais de leitura de qualidade. Deste modo, o professor conseguirá transmitir aos seus alunos o prazer pela leitura, estimulando-os a desenvolver o hábito e o gosto pela leitura e incentivando-os a ampliar a sua bagagem leitora e construir a sua competência leitora.

4 PRÁTICAS LEITORAS: PROPOSTAS DE LEITURA E ESCRITA EM UM CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO INOVADORA E UBÍQUA

O presente capítulo abrange, no contexto dos acervos do PNLD ao PNAIC, o levantamento e seleção de obras literárias e respectivos autores, que possuem *sites*, *blogs* ou redes sociais com possibilidades de interação. Da mesma forma, trata da identificação de materiais didáticos de leitura propostos em meio eletrônico por duas editoras, realizando a avaliação das propostas de leitura existentes nos *sites*, *blogs* e redes sociais destes portais eletrônicos. Para complementar, propõe a construção de práticas leitoras inovadoras a partir da análise da análise de *sites*, *blogs* e redes sociais dos autores e das propostas viabilizadas nos portais eletrônicos das editoras.

4.1 Descrição e análise das obras selecionadas

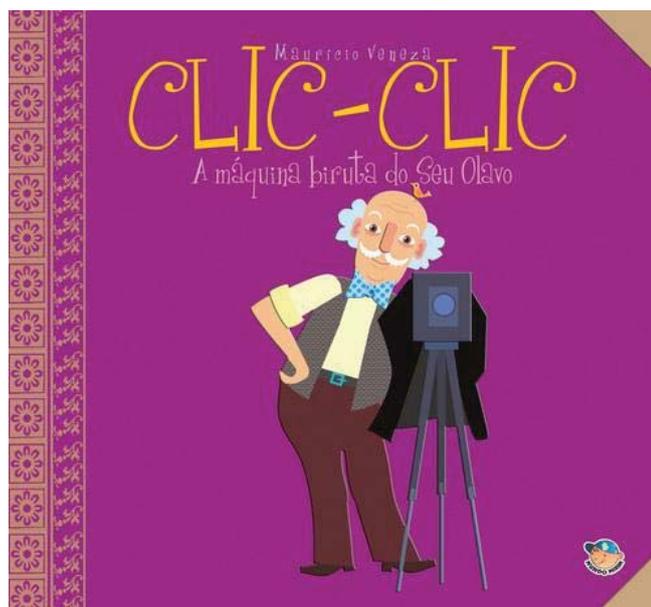
Os acervos de obras complementares do PNLD possuem um total de 180 obras literárias, divididas igualmente em seis acervos, sendo dois para cada uma das séries que compõem o ciclo de alfabetização, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Para este estudo, foram selecionadas três obras literárias que integram estes acervos, levando em consideração dois critérios principais: 1º - a qualidade literária e respectivo autor que mantenha ativo um *site*, *blog* ou rede social com possibilidades de interação com professores e alunos; 2º - livros classificados para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Temas Transversais e Ciências da Natureza e Matemática. Sendo assim, as obras selecionadas foram: “Clic-clic: a máquina biruta de seu Olavo” (2010), “A caixa preta” (2011) e “Rubens, o semeador” (2011), as quais serão apresentadas observando os aspectos formais, o tema, a narrativa, os personagens e os recursos de linguagem e de ilustração.

Deste modo, a primeira obra selecionada para este trabalho é “Clic-clic: a máquina biruta de seu Olavo”, que compõe o acervo 1 do 1º ano do ciclo de alfabetização na área de Linguagens e Códigos²⁰. Escrita e ilustrada por Maurício Veneza, esta obra foi publicada em 2010 pela Editora Mundo Mirim e possui 32 páginas em acabamento brochura no formato 22 x 20 centímetros.

²⁰ Ver Tabela 2: Obras selecionadas e respectivos autores – 1º Ano, p. 36-37.

Figura 1 – Imagem da capa da obra “Clic-clic: a máquina biruta do Seu Olavo”, de Maurício Veneza.



Fonte: Editora Mundo Mirim. Disponível em: <<http://www.mundomirim.com.br/produto/1132-clicclic:amaquinabirutadoseuolavo/1563>>. Acesso em: 10 out. 2015.

Na obra, o autor conta a história de Seu Olavo, um velho fotógrafo lambe-lambe, que usa uma câmera bastante antiga, identificada como máquina-caixote, para tirar fotos. No entanto, a máquina parece não funcionar muito bem, influenciando diretamente no resultado das fotos que ele tira. Certo dia, após fotografar várias pessoas em um parque, Seu Olavo percebeu que, dependendo da posição da foto, uma mesma imagem poderia ser vista de diferentes formas, gerando uma grande confusão no momento de identificar quem havia sido fotografado. A partir de então, o autor brinca com as combinações de imagens: na posição normal, uma pessoa está retratada, mas quando invertida, surge a imagem de outra pessoa. Ao mesmo tempo, tem-se um breve relato sobre as histórias de vida de cada uma dessas pessoas fotografadas por Seu Olavo, estimulando a criatividade e a imaginação de quem está lendo. No final do livro, o autor conta um pouco sobre o fotógrafo lambe-lambe e a máquina-caixote e traz ainda algumas curiosidades do mundo da fotografia.

Dentre os temas abordados na obra estão: a fotografia enquanto patrimônio cultural, sua história, seus processos e seus conceitos; a condição do idoso; as profissões; as artes visuais.

Ao reconhecer a linguagem como um veículo de comunicação entre o autor, obra e leitor, “Clic-clic: a máquina biruta do Seu Olavo” apresenta duas formas de expressar a linguagem: visual e verbal. A linguagem em destaque na obra é a visual, tanto por ter como tema principal as fotografias de Seu Olavo, quanto por comunicar-se com o leitor, predominantemente, com as imagens dos personagens fotografadas por ele.

A dinamicidade da ilustração é uma qualidade marcante do livro. Assim como a máquina do Seu Olavo, as páginas revelam pessoas com diferentes personalidades e em suas mais diversas atividades. O mais instigante e divertido para o leitor é ter que descobri-las, interagindo, virando o livro de ponta cabeça, já que na mesma fotografia estão acopladas duas faces. Até mesmo o próprio Seu Olavo é representado com a face “dupla”, proporcionando curiosidade e envolvimento do leitor. O livro como um todo é rico em detalhes, merecendo destaque a capa e a contracapa, as quais remetem o leitor a um álbum de fotografia antigo. Em determinados momentos do livro, quatro imagens reais surgem fixadas do lado de fora da máquina-caixote e, acima desta, observa-se a figura de um passarinho, em alusão à célebre frase proferida quando se vai fotografar alguém: “Olha o passarinho! ”.

Da mesma forma, a linguagem verbal privilegia o aspecto rimado da língua por meio de versos curtos, proporcionando uma leitura cadenciada e encantando o leitor, ideal para se trabalhar com crianças de séries iniciais, proporcionando uma multiplicidade de opções para desenvolver um trabalho diferenciado a partir dos seus temas. Além disso, o texto interno do livro está todo escrito em letra de imprensa maiúscula, com tamanho e fonte adequados aos alunos que estão iniciando o processo de alfabetização, fase em que estão apreendendo os símbolos gráficos e relacionando-os com os escritos ao seu redor.

A segunda obra selecionada é “A caixa preta”, que compõe o acervo 1 do 2º ano²¹ e faz parte da área de Ciências Humanas e Temas Transversais. A obra escrita por Tiago Melo de Andrade, com projeto gráfico da Estação Design, foi lançada em 2011 pela Editora Melhoramentos e possui 24 páginas, em acabamento brochura, nas dimensões 20,5 x 27,5 centímetros.

²¹ Ver Tabela 3: Obras selecionadas e respectivos autores – 2º Ano, p. 37-38.

Figura 2 – Imagem da capa do livro “A caixa preta”, de Tiago de Melo Andrade.



Fonte: Editora Melhoramentos. Disponível em: <<http://editoramelhoramentos.com.br/v2/titulos/a-caixa-preta/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

Este livro conta a história dos habitantes do Planetinha Azul, um povo alegre e festivo, que gostava muito de cantar, dançar e contar histórias. Um dia, uma caixa preta caiu misteriosamente do céu, encantando os habitantes do Planetinha Azul com suas cores vibrantes, sons, luzes e movimentos. O fascínio pela caixa preta era tão grande, que os habitantes do Planetinha azul não conseguiram mais sair da frente dela e acabaram sendo transformados em pedras. Com os habitantes petrificados, um estranho ser veio ao Planetinha Azul para sugar todas as ideias e criatividade que eles tinham na cabeça. Mas, quando se pensava que já não havia mais saída para os habitantes do Planetinha Azul, eis que surgem algumas crianças que não gostaram nada daquela caixa preta e acabaram se escondendo em uma caverna para continuar fazendo o que eles mais gostavam. Ao retornarem, as crianças viram os homenzinhos imobilizados e de cabeça vazia, então, começaram a cantar, dançar, contar histórias, fazendo com que todos voltassem ao normal de novo.

Na obra, as temáticas abordadas estão relacionadas à televisão, enquanto um poderoso meio de comunicação, às influências da mídia na vida das pessoas e na sociedade, bem como às possíveis consequências do seu uso excessivo. Além disso, trata de questões relacionadas à ética e à pluralidade cultural.

A linguagem visual utilizada em toda a obra é bastante atraente, com cores quentes, capazes de chamar a atenção do leitor desde a capa até a última página. A distribuição das cores das páginas vai ao encontro do plano semântico, pois quando, por exemplo, a história chega em

um ponto complicado, em que os moradores do Planetinha Azul transformam-se em pedras, a página é ilustrada com tonalidades de cinza e preto, assemelhando-se ao aspecto de uma pedra e simbolizando o quão nebuloso e difícil encontrava-se a situação daquelas pessoas.

A capa e a contracapa são ilustradas em preto, uma representação da imagem de uma caixa preta. O título do livro aparece com destaque na capa, constituído da imagem de recortes de retalhos de diversas cores e formatos, representando a alegria que os habitantes do Planetinha Azul tinham antes da chegada da caixa preta.

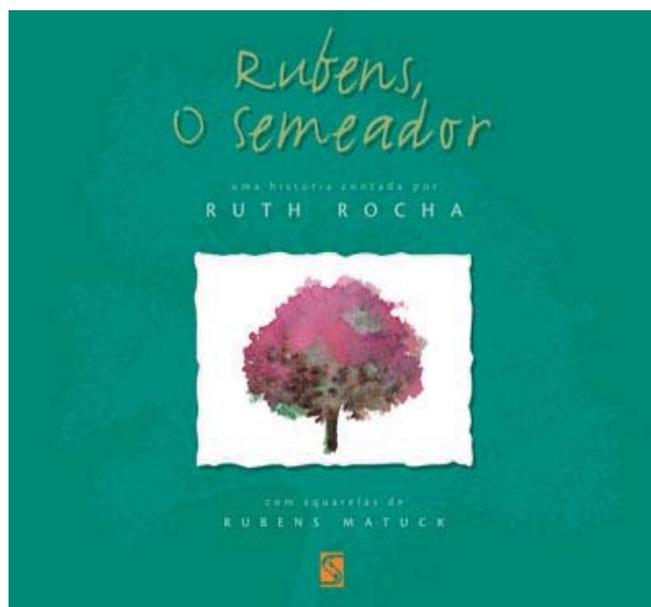
Em todas as páginas, a obra apresenta letras soltas, que parecem flutuar, convidando o leitor a adentrar no mundo mágico das palavras, como se as letras perdidas no espaço representassem o roubo das ideias e da cultura do povo do Planetinha.

A distribuição do texto verbal é dinâmica, com as frases mais significativas destacadas em caixa alta e alocadas em partes diferentes de cada página, a fim de melhor interagir com o leitor, que acaba sendo surpreendido com a reviravolta da história, quando tudo parecia se encaminhar para um final trágico. A linguagem verbal é simples e clara, sendo de fácil entendimento. O enredo tenta provocar o leitor para uma análise crítica acerca do poder que os meios de comunicação – televisão, *tablets*, *smartphones*, computadores, entre outros - tem de corromper as pessoas, levando-as a valorizar mais o ter do que o ser, tornando-as mais solitárias e impedindo-as de perceber tudo aquilo que está acontecendo ao seu redor.

A terceira obra escolhida foi “Rubens, o semeador”, que compõe o acervo 1 do 3º ano do Ensino Fundamental, com foco na área de Ciências da Natureza e Matemática²². A obra, publicada em 2011 pela Editora Richmond, foi escrita por Ruth Rocha e ilustrada pelas aquarelas de Rubens Matuck e possui 40 páginas, distribuídas em acabamento brochura, nas dimensões 22 x 26 centímetros.

²² Ver Tabela 4: Obras selecionadas e respectivos autores – 3º Ano, p. 38-39.

Figura 3 – Imagem da capa do livro “Rubens, o semeador”, de Ruth Rocha.



Fonte: Portal eletrônico da autora Ruth Rocha. Disponível em: <<http://www.ruthrocha.com.br/livro/rubens-o-semeador>>. Acesso em: 10 out. 2015.

O livro é inspirado na história de vida do próprio Rubens Matuck, um artista plástico, que, na infância, despertou interesse por plantar árvores, tornando-se colecionador de frutos e sementes de diversas espécies de árvores brasileiras e mantenedor de um viveiro, onde cultivava mudas de árvores para distribuir a quem tiver interesse em plantá-las. Ao saber da história, Ruth Rocha decide contá-la em um livro, no qual o menino Rubens fica encantado ao passar por uma rua em que estavam plantadas muitas árvores. Então, o menino decide plantar uma árvore na calçada de sua casa, mas, para isso, busca a ajuda de várias pessoas, entre elas seus pais e seus vizinhos, para conseguir uma muda de árvore para plantar, assim como busca orientações sobre como plantá-la e cuidá-la, quais ferramentas usar para preparar o canteiro e cavar a terra. Hoje, já adulto, Rubens continua colaborando para a arborização da sua rua e, também, incentivando os mais jovens a fazer o mesmo, dando as mudas de árvores que ele mesmo produz para serem plantadas.

O tema central da obra é a preservação do meio ambiente por meio do plantio de mudas de árvores. Além disso, aborda a questão da sustentabilidade e a necessidade de se criar uma consciência individual e coletiva que leve à uma mudança de atitude a respeito do futuro do planeta.

A capa do livro é toda da cor verde escuro, numa referência às árvores, e tem ao centro a figura de uma árvore, retratada em uma das aquarelas produzidas por Rubens Matuck. Ainda na capa, destacam-se as letras do título, cuja fonte é bastante estilizada, dando à obra um ar

nobre. Na contracapa, a cor utilizada é o verde claro e, ao fundo, a imagem de uma árvore com muitos galhos e folhas.

A narrativa é bem construída e rica em detalhes, as descrições dos cenários onde a história se desenvolve, dos personagens e das ações foi muito bem construída pela autora, levando o leitor a imaginar tudo o que está acontecendo. O texto é adequado às crianças que estão em fase de consolidação do processo de alfabetização e letramento, bem como o tamanho das letras, embora a mensagem esteja implícita na obra e necessite de uma certa maturidade do leitor para compreendê-la.

Da mesma maneira, o uso das aquarelas complementa a linguagem textual de modo criativo, fugindo das ilustrações habituais desse tipo de narrativa. Cada dupla de páginas apresenta de um lado texto e de outro, a imagem. As aquarelas retratam sementes, paisagens e diferentes tipos de árvores da flora brasileira, algumas até pouco conhecidas. Ao lado de cada imagem, o leitor encontra o nome das diversas espécies de árvores que aparecem na obra e suas características, além de informações e curiosidades sobre as mesmas. A delicadeza dos traços, cores e composições se destacam e colaboram para a experiência estética e artística do leitor.

4.2 Os autores das obras e os seus *sites*, *blogs* e redes sociais

A presença da literatura na *internet*, por meio de *sites*, *blogs* e redes sociais cresce a cada dia, fazendo com que leitores e autores possam estabelecer maior comunicação e interação. Nessa perspectiva, neste trabalho, buscou-se identificar quais autores de obras literárias dos acervos do PNL D ao PNAIC possuíam esse tipo de relação mais direta com o seu público leitor.

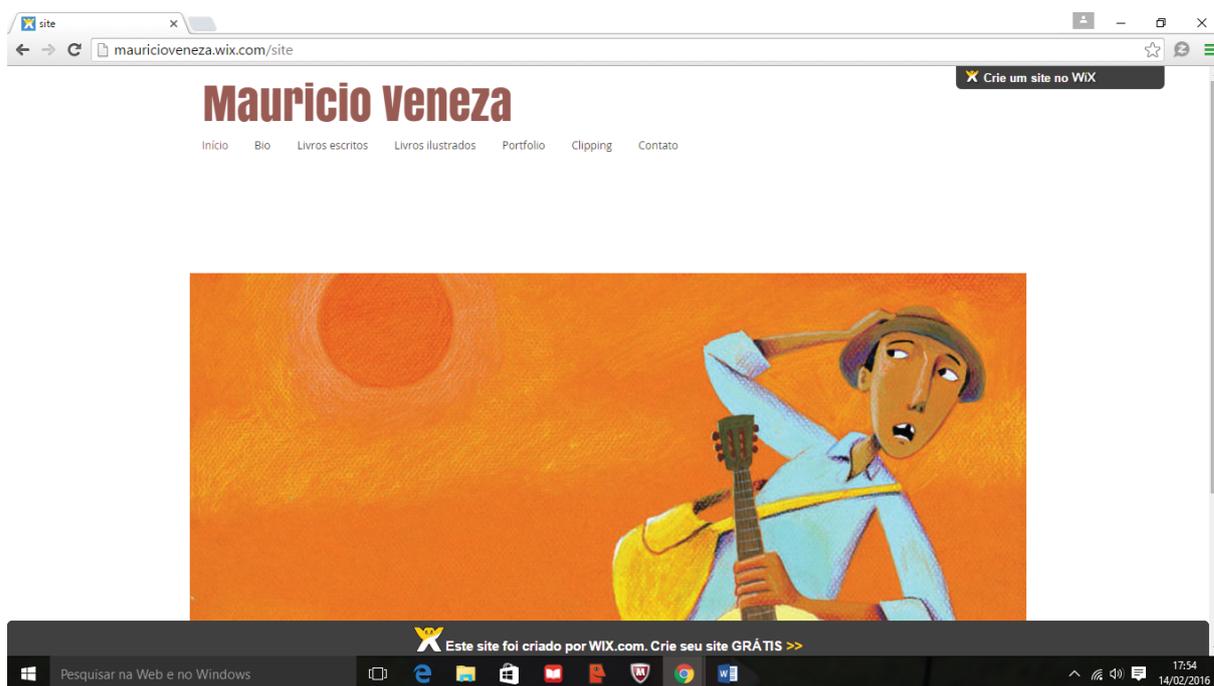
Dos autores pesquisados, chegou-se aos seguintes nomes e respectivas obras literárias: Maurício Veneza (“Clic-clic: a máquina biruta do Seu Olavo”), Tiago de Melo Andrade, (“A caixa preta”) e Ruth Rocha (“Rubens, o semeador”). Na sequência, segue a descrição dos sites e redes sociais dos referidos autores.

O autor Maurício Veneza mantém um site, cujo endereço eletrônico é <<http://mauricioveneza.wix.com/site>>. A página inicial deste site é simples, em tons claros contrastando com uma das ilustrações que o autor criou para o livro “Caminhando, eu vou!”, da escritora Flávia Savary. Logo abaixo do nome do autor, a página exibe links de acesso por meio dos quais o usuário pode conhecer mais sobre a biografia do autor, seus livros escritos e os livros por ele ilustrados.

Na mesma página inicial, o autor disponibiliza um link de acesso a um portfólio com 33 ilustrações feitas por ele para compor diferentes obras, cada uma identificada com o nome do

livro, do autor e da editora. Ao lado, o link Clipping traz algumas das entrevistas concedidas pelo autor a canais de rádios e vídeo na *internet* e páginas de *blogs*, reportagens em que seu nome e suas obras são citadas, além de inúmeras resenhas de suas principais obras produzidas por diferentes blogs, tudo registrado entre os anos de 2009 a 2014. Um último *link* possibilita ao usuário entrar em contato com o autor por meio de mensagem de texto. Para tanto, basta preencher dados como por exemplo, nome, endereço de *e-mail* e assunto.

Figura 4 – Imagem do portal eletrônico do autor Maurício Veneza.



Fonte: Portal eletrônico do autor Maurício Veneza. Disponível em: <<http://mauricioveneza.wix.com/site>>. Acesso em: 14 de fev. 2016.

O autor Tiago de Melo Andrade possui diferentes canais de comunicação e interação com o público. Além do *site*, do *blog* e de uma conta no *instagram*²³, ele mantém uma página no *facebook* (<https://www.facebook.com/tiagodemeloandradeescritor>), onde realiza postagens com bastante frequência e criatividade e com grande o número de curtidas. Nestas postagens, o escritor aborda diferentes temáticas, mas com foco no universo literário, divulga cursos, concursos e eventos literários, promove seus livros, *site* e redes sociais, publica diversas imagens, *selfies*, vídeos pessoais e frases de efeito relacionadas à Literatura, dá sugestões de livros e outras opções culturais.

²³ *Site*: <<http://www.tiagodemeloandrade.net.br/>>, *Blog*: <<http://tiagodemeloandrade.blog.br/>>, *Instagram*: tiagodemeloandrade.

Na foto de capa, o autor retrata duas crianças lendo juntas um dos seus livros, “Tire o pé do meu direito”, onde está escrito a seguinte frase: “Uma história de quem conta histórias...”. Além disso, autor disponibiliza aos usuários a opção de enviar-lhes mensagens pelo *facebook* e um *link* direto ao site de uma determinada livraria em que seus livros estão à venda. Na sua linha do tempo, as imagens são de tamanho adequado e os vídeos são bem nítidos, permitindo ao usuário percorrer o *feed* de notícias e interagir com as postagens sem maiores dificuldades.

Figura 5 – Imagem da página oficial do *facebook* do autor Tiago de Melo Andrade.



Fonte: Página oficial do *facebook* do autor Tiago de Melo Andrade. Disponível em: <<https://www.facebook.com/tiagodemeloandradeescritor>>. Acesso em: 14 de fev. 2016.

A autora Ruth Rocha lançou recentemente um novo site (<http://www.ruthrocha.com.br/>), mais completo, com *design* moderno e bonito, onde o usuário pode conhecer ainda mais sobre a sua vida e suas obras. A página inicial é bem colorida e traz diversas caricaturas assinadas por Mariana Massarani, como por exemplo a da própria Ruth Rocha e de alguns personagens de seus livros. Do lado direito da página, o usuário encontra três *links* de cores diferentes: livros (verde), novidades (azul) e biografia (vermelho).

Figura 6 – Imagem do portal eletrônico da autora Ruth Rocha.



Fonte: Portal eletrônico da autora Ruth Rocha. Disponível em <<http://www.ruthrocha.com.br/home>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

No primeiro *link*, “Livros”, a autora disponibiliza aos usuários toda a sua bibliografia voltada à literatura infantil. O usuário tem a opção de procurar os livros que deseja, selecionando-os por tema, faixa etária, personagem e/ou série, fazer uma busca direta digitando o título do livro ou, ainda, navegar por dez páginas com quinze obras em cada uma delas. Ao clicar em cada obra, especificamente, o usuário pode observar a capa, o título, o tema, a faixa etária, o resumo ou um pequeno trecho, a série a que pertence, o nome do ilustrador, o nome da editora, o *International Standard Book Number (ISBN)*²⁴, o número de página e a capa dos demais livros da coleção.

No segundo *link*, os usuários podem ler as notícias e novidades sobre a autora e suas obras e também acessar *links* que direcionam a outros meios de comunicação em que ela é citada. No terceiro *link*, os usuários encontram a biografia da autora, onde é contada a sua história desde a infância, seus primeiros contatos com os grandes autores e os clássicos da Literatura, sua formação acadêmica, o início de sua carreira, sua jornada até se tornar escritora, os prêmios que recebeu e algumas de suas obras.

²⁴ O *International Standard Book Number* – ISBN – é um sistema que identifica numericamente os livros segundo o título, o autor, o país e a editora, individualizando-os inclusive por edição. Foi criado em 1967 e oficializado como norma internacional em 1972. Disponível em: <<http://www.isbn.bn.br/website/>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

Ainda na página inicial, o usuário pode conhecer o livro e o personagem que estão em destaque no site. Ao clicar no *link* “Livro em destaque”, o usuário acessa toda a ficha catalográfica da obra e, ao clicar no *link* “Personagem em destaque”, acessa todas as obras em que este personagem aparece. Entre esses dois links, novamente o usuário tem a opção de buscar as obras pelo título e/ou por um filtrar pelo tema e série.

4.3 Descrição dos *sites* das editoras selecionadas

Nesta etapa do trabalho, após a identificação, descrição e análise das obras literárias selecionadas, busca-se então, identificar os materiais didáticos de leitura destinados ao ciclo de alfabetização propostos em meio eletrônico por duas editoras. Para tanto, foram selecionadas a Editora Mundo Mirim e a Editora de Cultura, ambas com publicações de obras literárias pertencentes aos acervos complementares disponibilizados pelo PNLD ao PNAIC. O intuito é avaliar as propostas de leitura, disponíveis aos professores, existentes nos portais eletrônicos destas duas editoras.

A seleção dos portais eletrônicos das referidas editoras ocorreu a partir de uma análise preliminar, a qual indicou a presença de algum tipo de suporte pedagógico oferecido aos professores para a realização de um trabalho mais específico com determinadas obras, publicadas por estas editoras. Especificamente, os portais eletrônicos foram avaliados levando-se em consideração aspectos como uso, navegação, funcionalidade, criatividade e interatividade com o público.

A primeira editora selecionada é a Editora Mundo Mirim (<http://www.mundomirim.com.br/>), cujo portal eletrônico apresenta-se muito bem organizado e estruturado de tal modo que possibilita ao usuário localizar facilmente o que deseja. É também bastante criativo, sendo possível destacar o seu design em cores claras e com algumas figuras em movimento contínuo.

No início da página, o usuário do *site* logo encontra informações relacionadas à Editora Mundo Mirim e suas linhas editoriais. Também é possível observar com facilidade a barra de navegação, onde o usuário identifica rapidamente o que busca nos *links* que o direcionam para os seguintes espaços: (1) imprensa; (2) lista, em ordem alfabética, dos autores publicados na editora para procura e suas respectivas obras, publicadas pela editora; (3) busca por distribuidores, de acordo com a região do país que os usuários deseja; (4) catálogo para

download em Formato Portátil de Documento (PDF)²⁵; (5) espaço destinado aos professores; e (6) meios de contatos por mensagem eletrônica e telefone para os usuários que desejam sugerir, criticar ou tirar dúvidas.

Ainda na página inicial, há um *link* em que o usuário tem opções de busca das obras por título, autor, assunto ou ISBN, um espaço significativo, reservado às obras literárias e teóricas que a Editora pretende lançar ou colocar em destaque. À esquerda da tela, estão dispostos os *links* para acesso aos lançamentos da editora, às obras de literatura infantil e às obras de Pedagogia e Educação, contendo os valores de cada um e botão de compra, assim como *links* de acesso às obras de acordo com sua classificação por temas e por disciplinas, facilitando, dessa forma, a pesquisa. Já, à direita da página, o usuário encontra outras opções de interação com a Editora por meio das redes sociais *twitter* e *facebook*.

Figura 7 – Imagem do portal eletrônico da Editora Mundo Mirim.



Fonte: Portal eletrônico da Editora Mundo Mirim. Disponível em: <<http://www.mundomirim.com.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

²⁵O catálogo traz explicações acerca da estrutura dos projetos de leitura disponibilizados no site da Editora Mundo Mirim e apresenta as obras de literatura infantil, ressaltando aspectos gerais como imagens da capa, autor (es), resumo, eixo temático e interdisciplinaridade, divididas de acordo com o nível em que o leitor se encontra: pré-leitor (até 6 anos), leitor iniciante (7 a 8 anos), leitor em processo (9 a 10 anos) e leitor fluente (a partir de 11 anos). Cita, ainda, obras de cunho teórico, destinadas a educadores, profissionais e estudantes de diferentes áreas do conhecimento, contadores de histórias, agentes de leitura e pais, bem como índice de autores nacionais, índice de autores de títulos e coleções e tabela de temas e interdisciplinaridade.

Como mencionado anteriormente, no *site*, a editora Mundo Mirim oferece aos professores um espaço exclusivo com materiais de apoio, dicas e sugestões, chamado Sala do professor. Ao clicar neste *link*, os professores podem acessar e baixar gratuitamente projetos de leitura, desenvolvidos por profissionais da área pedagógica e por especialistas em literatura infantil e juvenil, a partir das publicações da editora. O objetivo desse espaço é proporcionar aos professor e agentes de leitura, ferramentas capazes de estimular as habilidades de leitura dos seus alunos, incentivando a formação de leitores. Ao todo, são 66 projetos de leitura em formato de fichas, as quais apresentam uma obra diferente por vez, destacando o tema principal e orientando o professor sobre como explorar os diferentes eixos temáticos de cada uma, antes, durante e depois da leitura. Além disso, a fichas de leitura trazem indicações de outras obras literárias, filmes e *sites*, a fim de complementar o trabalho do professor.

Figura 8 – Imagem do espaço “Sala do professor”, disponibilizado no portal eletrônico da Editora Mundo Mirim.



Fonte: Portal eletrônico da Editora Mundo Mirim. Disponível em: <<http://www.mundomirim.com.br/pagTexto/sala-do-professor>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

Os projetos de leitura têm, aproximadamente, de duas a cinco páginas cada um, estão disponíveis em formato PDF e estruturados da seguinte maneira:

- a) Título e autor (es) da obra;
- b) Obra: apresentação da obra contendo as principais informações técnicas: resumo, eixos temáticos, interdisciplinaridade, tema transversal e indicação da faixa etária do leitor;

- c) Por que ler: justificativa para a leitura da obra, explicando o tema, a estrutura e os principais conceitos a serem trabalhados;
- d) Antes de ler: orientações sobre como o professor deve proceder antes da leitura, sugerindo atividades para despertar o interesse do aluno pela leitura e para ativar seus conhecimentos prévios acerca dos assuntos tratados na obra;
- e) Durante a leitura: orientações de como o professor deve conduzir a leitura da obra, incluindo dicas e atividades sobre vocabulário e compreensão que ajudam o leitor a acompanhar o texto. Também propõe atividades sobre como ler as ilustrações;
- f) Depois de ler: proposição de atividades pós-leitura para auxiliar na interpretação do texto conforme a realidade do leitor;
- g) Assunto puxa assunto: orientações sobre como o professor pode ampliar o trabalho realizado com a obra, trazendo dados, pesquisas e reflexões que vão além daquilo que foi abordado;
- h) Conecte-se: sugestões de como o professor pode complementar o trabalho de leitura de uma obra a partir do uso de diferentes mídias, como por exemplo, músicas, filmes, *sites*, outras obras, utilizando-as enquanto um recurso intertextual.;
- i) Informações sobre o escritor e, quando houver, sobre o ilustrador da obra;
- j) Breve biografia sobre o profissional que organizou a ficha de leitura da obra.

A segunda editora selecionada é a Editora de Cultura (<http://www.editoradecultura.com.br/index.asp>), voltada para o público de todas as idades e com títulos que abrangem diferentes e variados assuntos, tais como biografias e reportagens, comportamento e história, comunicação, espiritualidade, gestão e negócios, infantis e juvenis e literatura brasileira. O catálogo de obras, voltado ao público infantil e juvenil, possui 17 títulos, dentre os quais encontra-se a obra “O tempo”, de Ivo Minkovicus, constante em um dos acervos de obras complementares disponibilizados pelo PNLD ao PNAIC.

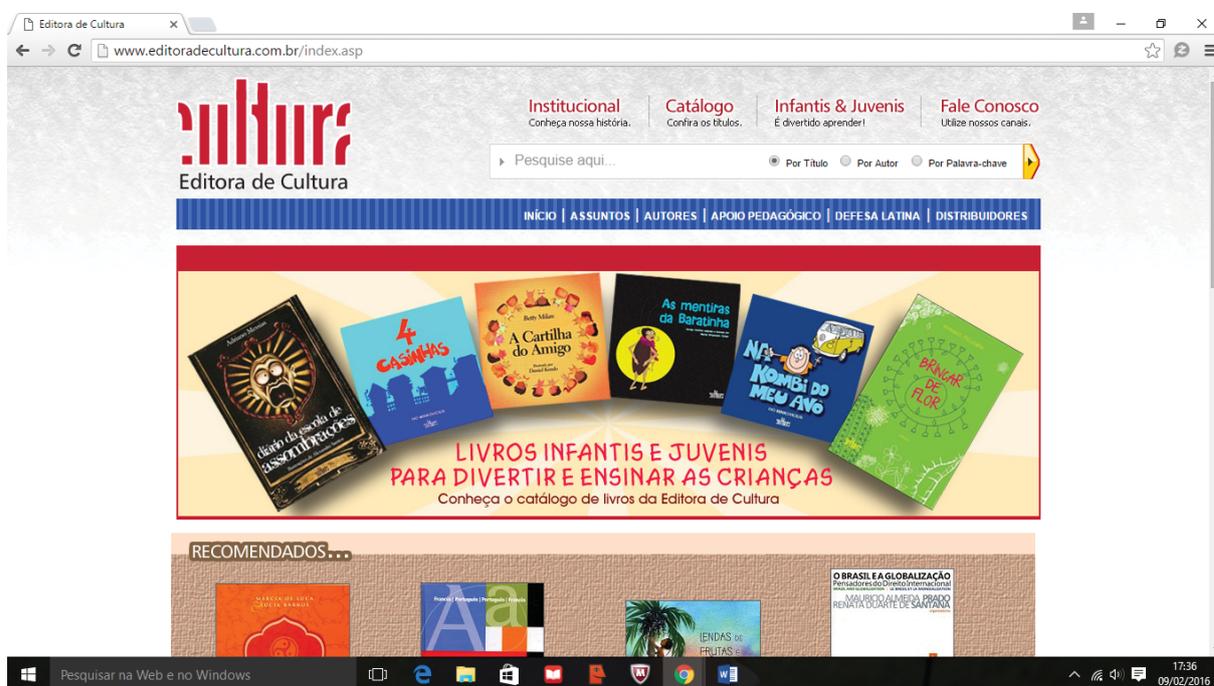
Na página inicial do *site*, o usuário pode conhecer um pouco da história e da filosofia de trabalho da editora. Da mesma forma, acessa facilmente o menu de navegação, onde está disposto um tipo de catálogo referente às obras publicadas para o público infantil e juvenil e outro catálogo referente às obras publicadas e que abrangem os demais assuntos já elencados.

Além destes, o usuário também encontra: *link* específico para contatar a editora via mensagem eletrônica para tirar dúvidas, fazer sugestão ou buscar informações; *link* para acessar as obras publicadas de acordo com os assuntos; *link* de acesso aos nomes dos autores, biografia e respectivas obras; *link* de apoio pedagógico para educadores, bibliotecários e contadores de histórias; *link* de acesso à Revista Defesa Latina, de responsabilidade da editora; *link* com a

lista dos distribuidores e suas cidades. Caso queira realizar uma busca mais específica, o usuário poderá fazê-la utilizando a caixa de pesquisa, que está disponível por título, por autor ou por palavra-chave.

Ainda na página inicial do *site*, há outros espaços nos quais a editora anuncia seus lançamentos, recomenda aos usuários alguns dos seus títulos, apresenta a obra que está em destaque na semana – título, autor e resumo –, últimas notícias da editora e a *newsletter* – para os usuários que desejam assinar o informativo da editora para receber os lançamentos e novidades.

Figura 9 – Imagem do portal eletrônico da Editora de Cultura.



Fonte: Portal eletrônico da Editora de Cultura. Disponível em: <<http://www.editoradecultura.com.br/index.asp>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

Especificamente, o *link* de Apoio Pedagógico destaca-se, neste *site*, por oferecer aos educadores, bibliotecários e contadores de histórias, projetos pedagógicos de leitura de todas as obras infanto-juvenis publicadas pela editora para acesso e *download* gratuito. O objetivo é apresentar diferentes ideias para se trabalhar com as obras, bem como fornecer subsídios que valorizem as obras.

Figura 10 – Imagem do espaço “Apoio Pedagógico”, disponível no portal eletrônico da Editora de Cultura.



Fonte: Portal Eletrônico da Editora de Cultura. Disponível em: <http://www.editoradecultura.com.br/apoio_pedagogico.asp>. Acesso em: 13 fev. 2016.

São 17 roteiros, elaborados por escritores de livros infantis e juvenis, tradutores, adaptadores e profissionais das áreas de Pedagogia, Letras e Comunicação, que possuem de três a quatro páginas cada um, em PDF, e que se organizam de acordo com a sequência abaixo:

- a) Título da obra;
- b) Obra: informações acerca do (s) autor (es) e/ou ilustrador da obra, indicação da faixa etária e do tipo de leitor²⁶, temáticas, eixos transversais, áreas do conhecimento contempladas na obra, como Língua Portuguesa, Artes, Filosofia, Matemática, Ciências, entre outras;
- c) Biografia do autor e, quando houver, do ilustrador;
- d) Sinopse da obra;
- e) Estrutura da obra: informações sobre o número de páginas e dimensões do livro, tipos de letra, cores utilizadas e linguagem verbal e visual;
- f) Pré-leitura: sugestões de atividades iniciais de preparação para a leitura, apresentação da obra e questionamentos sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação à temática que será abordada na obra;

²⁶ Pré-leitor/ leitor iniciante (de 3 a 8 anos), leitor em processo (a partir de 9 a 10 anos) e leitor fluente (a partir dos 12 anos). Disponível em: <http://www.editoradecultura.com.br/apoio_pedagogico.asp>. Acesso em: 09 fev. 2016.

- g) Leitura – texto e imagem: relata uma breve análise da obra que ajudará o leitor durante a sua leitura e explora os aspectos relacionados à linguagem verbal e visual apresentadas na obra;
- h) Pós-leitura: sugestões de atividades a serem realizadas após a leitura da obra, dentre as quais interpretação do texto, questionamentos e reflexões dependendo dos objetivos propostos pelo professor;
- i) Projeto: sugestão para o professor desenvolver algum tipo projeto interdisciplinar, tendo como base a obra em estudo;
- j) Atividade: sugestões de atividades que o professor poderá desenvolver com os alunos para trabalhar os conteúdos das diversas disciplinas do currículo;
- k) Ligações: indicações de diferentes mídias, tecnologias e *sites* que o professor pode utilizar ou acessar para complementar o trabalho de leitura da obra;
- l) Breve biografia do (s) autor (es) do roteiro de leitura, com endereço eletrônico e redes sociais.

Ao analisar algumas as fichas de leitura disponíveis no espaço Sala do professor da Editora Mundo Mirim, verifica-se que são bons projetos, propostos sob uma perspectiva diferenciada no tratamento do ensino da leitura. As obras que possuem ficha de leitura, estão organizadas em ordem alfabética, facilitando, assim, a busca e acesso rápido. É um site voltado para o público infantil e o universo pedagógico. Dos 101 títulos de obras de literatura infantil, 66 possuem ficha de leitura.

Por outro lado, o espaço “Apoio Pedagógico”, disponibilizado pela Editora de Cultura, possui um acervo literário infantil e juvenil mais restrito. Seu diferencial está justamente no fato de que, mesmo sendo uma editora voltada a todos os tipos de público, procura manter um espaço pedagógico em seu *site*, no qual educadores, bibliotecários e contadores de histórias podem buscar subsídios para incrementar suas ações de leitura e formação de leitores nos seus contextos de atuação. Os projetos elaborados também são bons, muito bem elaborados numa sequência organizada, facilitando o acesso e a utilização por parte dos profissionais mediadores de leitura.

4.4 Proposta de trabalho a partir das obras complementares do PNLD: práticas leitoras

Nesta etapa do trabalho, apresentam-se as propostas de práticas leitoras inovadoras, elaboradas a partir das obras literárias selecionadas dos acervos do PNLD ao PNAIC, tendo

como base a análise dos *sites*, *blogs* e redes sociais dos autores e as propostas viabilizadas nos portais eletrônicos das editoras.

De acordo com Rösing (2015), “a criação, o desenvolvimento e a avaliação de práticas leitoras inovadoras [...] oportuniza aos leitores em formação, [...] o contato com uma variedade de textos e de linguagens do impresso ao digital”. Sendo assim, a partir do texto literário, buscase agregar outros instrumentos de leitura com os quais o leitor vai interagir, sejam eles músicas, vídeos, obras de arte, histórias em quadrinhos, aplicativos, entre outros.

As obras selecionadas para a elaboração das práticas leitoras inovadoras seguem essa dinâmica de trabalho e são as seguintes: (1) “Clic-clic: a máquina biruta do Seu Olavo”, de Maurício Veneza; (2) “A caixa preta”, de Tiago de Melo Andrade; e (3) “Rubens, o semeador”, de Ruth Rocha. Cada uma das propostas possui objetivo e lista de materiais e recursos a serem utilizados para o desenvolvimento da prática leitora inovadora. Além disso, essas práticas leitoras foram divididas em três momentos distintos: (1) antes da leitura, (2) durante a leitura e (3) depois da leitura, nas quais são desenvolvidas atividades de leitura em diferentes linguagens e suportes inovadoras específicos, de acordo com a temática da obra literária em questão. Ao final de cada prática leitora inovadora, há uma listagem de sugestões para o leitor ampliar o tema.

4.4.1 Prática leitora a partir do livro “Clic-clic: a máquina biruta do Seu Olavo”, de Maurício Veneza

Objetivo

Estimular os alunos a desenvolver diferentes formas de olhar, ler e interpretar imagens por meio da fotografia, associando linguagem visual e percepção estética, a partir do uso de diferentes mídias.

Materiais e recursos

Fotografias e máquinas fotográficas de diferentes épocas, celular, *tablet*, computador ou outras mídias com acesso à *internet*, vídeos, histórias em quadrinhos e livros de literatura infantil.

Antes da leitura

- a) Selecionar fotografias de diferentes épocas e organizar um varal para expor as fotografias, observando uma linha do tempo cronológica;
- b) Estimular os alunos a observar as fotografias expostas e relatar oralmente suas impressões sobre as mesmas;
- c) Fazer um desafio aos alunos que abranja as seguintes atividades:
 - Entrevistar pessoas da família sobre diferentes modos de fotografar, solicitar que mostrem algumas fotografias e selecionar algumas para mostrar aos colegas em sala de aula;
 - Solicitar aos pais ou avós, fotografias de quando eram bebês, trazer para a sala de aula e organizar uma mostra para que descrevam as fotos e observando as suas próprias mudanças físicas até o momento atual;
 - Buscar câmeras fotográficas de diferentes épocas para apresentar aos colegas em sala de aula;
 - Fazer fotos dos colegas em diferentes situações na escola usando câmeras diversas: celular, *tablet*, câmera tradicional com filme e digital;
 - Fazer *selfies* individualmente e em grupo;
 - Criar um espaço da turma numa página no *facebook* ou grupo no *WhatsApp* para compartilhar fotografias e *selfies* com os colegas. Aproveitar o momento para estimular a escrita a partir dos comentários das fotos.

Durante a leitura

- a) Apresentar o livro “Clic-clic: a máquina biruta do Seu Olavo”, o autor Maurício Veneza e o personagem, Seu Olavo;
- b) Chamar a atenção para a ilustração que está na capa, perguntar se conhecem o equipamento do seu Olavo e para que serve e mostrar a folha de rosto;
- c) Leitura em voz alta da história, mostrando as ilustrações de cada fragmento do livro;
- d) Desencadear comentários a respeito da história, oportunizando a manifestação de vários alunos;
- e) Estimular os alunos a identificar os temas sugeridos pela história de Seu Olavo;

- f) Solicitar aos alunos que identifiquem as características físicas do personagem Seu Olavo e as dificuldades que enfrenta como idoso e aposentado;
- g) Propiciar um debate entre os alunos sobre o estado atual da profissão fotógrafo;
- h) Consultar na *internet* a existência de informações sobre lambe-lambes que ainda estão em atividade;
- i) Perguntar aos alunos se identificaram diferenças no texto da história, solicitando que leiam um dos fragmentos que mais lhes chamou a atenção;
- j) Levantar as impressões dos alunos sobre as fotografias tiradas por Seu Olavo, perguntando qual mais chamou a atenção e por quê. Após, pesquisar na *internet* imagens de ilusão de ótica.

Após a leitura

- a) Apresentar aos alunos o vídeo do episódio “Fotografia antiga” do Programa Quintal da Cultura, do dia 06/04/12;
- b) Estimular a explicitação de impressões após a apresentação do vídeo;
- c) Buscando o envolvimento dos alunos com tipologias textuais variadas, apresentar a história em quadrinhos da Turma da Mônica, “Mônica, a fotógrafa” e “Chico Bento e Rosinha”. Descobrir o entendimento dos alunos acerca da expressão “Olha o passarinho” em cada uma das tiras e em que situação ela é usada.

Sugestões para ampliar o tema

- a) Literatura: “A Fotografia do Macaco”, de Edson Gabriel Garcia (2009).
- b) *Internet: Site Smartkids* sobre a História da Fotografia e com diferentes atividades sobre o tema.

4.4.2 Prática leitora a partir do livro “A caixa preta”, de Tiago de Melo Andrade

Objetivo

Possibilitar aos alunos refletir criticamente sobre a influência da televisão e, por consequência, da indústria cultural na vida das pessoas, seus efeitos positivos e negativos para a sociedade e desenvolvendo uma consciência individual e coletiva em relação ao consumismo.

Materiais e recursos

Grade de programas televisivos, música, livros de literatura infantil, vídeo e computador ou outras mídias com acesso à *internet*.

Antes da leitura

- a) Organizar os alunos num grande círculo e solicitar que relatem como usam o seu tempo de lazer;
- b) Questionar os alunos sobre as vantagens/desvantagens de usar o tempo de lazer conforme o relato;
- c) Dividir os alunos em grupos de quatro integrantes, desafiando-os a encontrar uma forma de lazer em que esses quatro sintonizem, apontando vantagens;
- d) Sugerir aos alunos a criação de um calendário em diferentes suportes, desde um varal, *tablet* ou celular, com duração de uma semana, onde registram propostas/desafios de como gostariam de usar o tempo de lazer em cada um dos dias. Posteriormente, irão anotar em cada dia o que realmente conseguiram fazer.

Durante a leitura

- a) Realizar a leitura da obra “A caixa preta” em voz alta e em três etapas:
 - 1ª Etapa (p. 1-9):
 - Apresentar o livro “A caixa preta”, o autor Tiago de Mello Andrade e os personagens da obra;
 - Desafiar os alunos a tentar identificar o que poderia ser o objeto jogado no Planetinha Azul e promover uma discussão sobre as ideias sugeridas.
 - 2ª Etapa (p. 10-18):
 - Após a leitura, solicitar aos alunos que se manifestem sobre a identificação da caixa preta, questionando-os sobre o fato de concordarem ou discordarem da crítica feita no texto;
 - Indagar os alunos sobre o significado da petrificação dos habitantes do Planetinha Azul e as consequências desse processo;
 - Rerler em voz alta o fragmento da página 16, discutir o significado da expressão “bagageiro abarrotado de ideias, pensamentos, músicas e poesias”.

- 3ª Etapa (p. 19-24):
 - Chamar a atenção dos alunos sobre o fato de as histórias poderem apresentar rupturas em sua narrativa;
 - Solicitar que destaquem a importância desta parte final da narrativa, estimulando-os a se posicionarem sobre o que terá sido o destino das ideias roubadas e as formas dos habitantes cuidarem melhor dos seus bens;
 - Perguntar aos alunos quais programas costumam ver na televisão;
 - Selecionar um fragmento do filme que denuncia o consumismo infantil;
 - Propiciar momentos de discussão sobre o conteúdo, despertando uma crítica a essa tendência das mídias, com destaque à televisiva.

Após a leitura

- a) Apresentar aos alunos uma grade de programas televisivos, de diferentes emissoras de televisão, para serem assistidos e discutidos com a família;
- b) Solicitar que criem um desenho, o qual possa representar o programa preferido da família;
- c) Convidar os alunos a ouvir a música: “O Videotinha”, de Bia Bedran;
- d) Trabalhar com os alunos a letra da música;
- e) Solicitar aos alunos que relatem como a letra da música apresenta a televisão.

Sugestões para ampliar o tema

- a) Literatura: “Edu vê televisão demais”, de Christian Lamblin (2014), e “No Tempo em que a Televisão Mandava no Carlinhos...”, de Ruth Rocha (2012);
- b) Vídeos no *Youtube*: Animação “O que a TV faz com as pessoas”, e “De onde vem a televisão? ”;
- c) *Internet*: Como confeccionar uma televisão com material reciclado (<http://www.dicasmiudas.com.br/tags/televisao-de-papelao/>).

4.4.3 Prática leitora a partir do livro “Rubens, o semeador”, de Ruth Rocha

Objetivo

Incentivar os alunos a valorizar o meio ambiente e a reconhecer-se como parte integrante dele, promovendo a conscientização para a necessidade de um desenvolvimento mais sustentável, para a preservação da vida e do ambiente por meio de uma mudança de atitudes e formação de novos hábitos com relação à utilização dos recursos naturais.

Materiais e recursos

Folhas, sementes e flores, Obra de arte, música, computador ou outras mídias com acesso à *internet*, pesquisas, visita ao viveiro municipal, plantio de muda de árvore, vídeos, aplicativo *Google Earth*, imagens publicitárias, filmes, livros de literatura infantil e jogo *on-line*.

Antes da leitura

- a) Organizar um passeio pelas ruas, praça e redondezas da escola, estimulando os alunos a observar as plantas e a identificar seus nomes pelo uso dos sentidos e pelas experiências pessoais;
- b) Recolher diferentes tipos de folhas, sementes e flores durante o passeio;
- c) Fazer colagens ou carimbos usando os materiais recolhidos;
- d) Discutir com os alunos sobre as impressões que tiveram do passeio, evidenciando questões relacionadas à preservação do meio ambiente;
- e) Solicitar aos alunos que relatem oralmente ações que podem ajudar a construir um ambiente mais agradável e sustentável para se viver.

Durante a leitura

- a) Perguntar aos alunos o que eles observam na capa do livro “Rubens, o semeador” e pedir que descrevam a ilustração e leiam em voz alta o título da obra;
- b) Com base nesses elementos, solicitar aos alunos que levantem hipóteses em relação ao conteúdo da história;

- c) Realizar a leitura da obra “Rubens, o semeador” em voz alta, apresentando a autora Ruth Rocha e o personagem Rubens;
- d) Solicitar aos alunos que observem as ilustrações presentes na obra, identifiquem o que está sendo retratado e como se relacionam com a narrativa;
- e) Chamar a atenção dos alunos para o fato de o texto ser uma espécie de biografia, enriquecido com informações sobre árvores, sementes, frutos naturais. Apresentar a narrativa em etapas:
 - 1ª etapa (p. 1-8):
 - Identificação do problema pelo menino Rubens.
 - 2ª etapa (p. 9-34):
 - A proposta coletiva de resolução do problema liderada pela personagem Rubens.
 - 3ª etapa (p. 35-36):
 - Observação dos efeitos da ação iniciada por Rubens na infância e que se constituem num modelo a ser seguido contemporaneamente.
- f) Apresentar a Obra de arte “O Semeador”, de Vincent Van Gogh (1888), indagando aos alunos sobre o que observam. Promover o levantamento de ideias sobre a importância do profissional da agricultura no contexto atual;
- g) Pesquisar na *internet* aquarelas feitas por Rubens Matuck e por outros artistas que utilizam essa técnica de pintura;
- h) Realizar uma pesquisa referente às características de árvores nativas brasileiras no site do Programa “Um pé de quê”, do Canal Futura;
- i) Solicitar aos alunos que pesquisem quais espécies de árvores existem em casa e/ou nas proximidades onde moram. Desafiá-los a organizar um álbum de árvores nativas contendo o nome científico da espécie, curiosidades, ilustrações, fotografias ou partes dessas árvores – sementes, folhas, cascas, flores;
- j) Organizar uma mostra coletiva para compartilhar com os colegas a produção dos álbuns;
- k) Incentivar os alunos a fazerem uma visita ao viveiro municipal para conhecer as espécies de árvores cultivadas. Após, cada aluno deve escolher uma muda de árvore, levá-la para casa e plantá-la com ajuda da família.

Depois da leitura

- a) Convidar os alunos a assistir a vídeos sobre o desastre ambiental ocorrido na cidade de Mariana/MG, em 5 de novembro de 2015.

- b) Convidar os alunos a acessar na *internet* o aplicativo *Google Earth* para localizar e visualizar imagens de alguma barragem próxima à sua cidade;
- c) Apresentar aos alunos duas imagens publicitárias da ONG *Greenpeace*, que promovem a defesa do meio ambiente e pedir que relatem oralmente suas impressões a respeito das mesmas;
- d) Questionar os alunos sobre as possíveis causas e consequências da falta de cuidados com a natureza e solicitar que apontem quais atitudes do dia-a-dia podem colaborar para preservação do meio ambiente e dos recursos naturais;
- e) Assistir a cenas do filme “Tainá 2 – A aventura continua”.

Sugestões para ampliar o tema

- a) Literatura: “Era uma vez uma semente”, de Judith Anderson (2011) e “A árvore generosa”, de Shel Silverstein (2006);
- b) Vídeo do *Youtube*: “Um plano para salvar o planeta”, da Turma da Mônica;
- c) Música: “Herdeiros do futuro”, de Toquinho, e “As árvores”, de Arnaldo Antunes;
- f) *Internet*: *Site* com tirinhas sobre meio ambiente, *Site* Guia Ecológico e Blog do Instituto Árvores Vivas;
- d) Jogo *on-line* sobre meio ambiente;
- e) Filme: “O Lorax: Em Busca da Trúfula Perdida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou a temática da leitura, a formação do leitor e o desenvolvimento de práticas leitoras na sala de aula a partir da dinamização dos acervos de obras complementares, disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo constituiu-se no estímulo aos professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais para construir práticas de leitura inovadoras em diferentes linguagens e suportes. Nesse sentido, utilizaram-se os acervos de obras complementares disponibilizados pelo PNLD ao PNAIC, para auxiliar seus alunos a desenvolver o gosto pela leitura e, ao mesmo tempo, aprimorar o modo de ler, numa perspectiva contemporânea.

Ao concluir o estudo, observou-se que gestores e coordenadores pedagógicos estão exercendo certa pressão sob os professores alfabetizadores na busca desmedida por resultados positivos na alfabetização das crianças. Isso se deve, em grande parte, à realização de avaliações externas, como a Provinha Brasil, a Prova Brasil e a Prova ANA, que acabam exigindo das instituições de ensino melhorias nos índices do INEP. Além disso, outro aspecto destacado pelos gestores e coordenadores foi a logística do PNAIC, visto o atraso na entrega dos materiais didáticos e de formação para professores alfabetizadores e a demora para o início da etapa de formação de professores neste último ano letivo de 2015.

Por parte dos professores alfabetizadores, também se verificou constantes reclamações no que diz respeito às falhas na distribuição dos materiais do PNAIC e, de modo acentuado, foram recorrentes as críticas sobre os atrasos no recebimento do incentivo financeiro destinado aos alfabetizadores que realizam a formação. Em contrapartida, percebeu-se que os professores alfabetizadores, mesmo após os atrasos no início do programa, veem como inédita a possibilidade de participar de uma formação continuada e receber uma bolsa para tal. Relataram ter grandes expectativas no PNAIC, enfatizando a melhoria da própria prática docente e da qualidade da educação como resultado da aplicabilidade dos conteúdos apreendidos na formação, além da oportunidade de se reunir, discutir e trocar experiências com os demais professores alfabetizadores.

Na realidade, constatou-se que os gestores, coordenadores pedagógicos e, especialmente, os professores alfabetizadores ainda não conhecem suficientemente a sistemática de funcionamento do PNAIC, seu histórico, sua regulamentação, suas ações e eixos

de atuação. Tem-se observado, por parte dos professores alfabetizadores, um discurso bastante entusiasta acerca de suas práticas, mas os resultados dos índices de leitura e escrita das crianças e jovens demonstram justamente o contrário. O que os professores dizem fazer não corresponde à realidade atual, pois não há uma crítica à complexidade do processo de alfabetização, nem aos maus resultados obtidos.

Sendo assim, pode-se afirmar que há uma grande dificuldade dos professores alfabetizadores em desenvolver uma prática vinculada aos pressupostos estudados na formação continuada do PNAIC, revelando, portanto, o pouco envolvimento com os materiais de formação. Diante dessas contradições, torna-se imprescindível questionar onde está a origem dos problemas da alfabetização no país.

A aplicabilidade do PNAIC, nas escolas públicas, suscita constantes e intensas discussões, sobretudo após a divulgação dos resultados dos instrumentos avaliativos de leitura e de escrita nas diferentes etapas da escolarização, com ênfase no processo de alfabetização e letramento dos alunos. São inúmeras as reportagens que têm mostrado um lado do PNAIC que não é revelado, como por exemplo, as reportagens da Revista Nova Escola, edição 271 de abril de 2014 e da Revista Escola Pública, Edição 43 de fevereiro/março de 2015.

A reportagem da Revista Nova escola afirma que o PNAIC trouxe avanços na formação de professores, mas que a heterogeneidade de teorias tem prejudicado os resultados. Já a reportagem de capa da revista Escola Pública aponta para o fato de que, para se consolidar como política efetiva, o PNAIC precisa ir além da formação de professores e integrar ações de gestão. Afirma, ainda, que muitas são as necessidades reveladas pelos professores em relação à alfabetização, dentre as quais se destacam a integração das equipes, a sensibilização dos gestores e o apoio ao trabalho dos educadores.

Um outro aspecto contemplado a partir da realização deste estudo consistiu em verificar como os professores alfabetizadores utilizam os acervos de obras complementares do PNLD ao PNAIC em suas práticas de leitura e escrita, nas turmas de alfabetização em que atuam. Apesar dos relatos de os professores alfabetizadores serem altamente positivos, ressalta-se a percepção do descolamento desse profissional desses acervos, bem como a sua falta de atitude em proporcionar aos alunos um ensino de leitura e escrita mais contextualizado.

Além disso, os relatos dos professores alfabetizadores revelaram práticas de leitura bastante comuns, sem qualquer indício de uma transposição dos acervos de obras complementares presentes nas salas de aula. Tampouco observou-se, dessa forma, a falta de determinação dos professores em enriquecer o trabalho com as obras literárias e em oferecer aos alunos formas mais criativas e contemporâneas de ler. Isso porque a iniciativa de se

construir novas propostas de leitura demanda do professor uma constante avaliação acerca das preferências dos alunos e seus comportamentos de leitura e escrita os quais envolvem diversas linguagens e suportes, como também demanda ainda, tempo, disponibilidade, autonomia, pesquisa, conhecimento e domínio de diferentes tecnologias.

Sendo assim, o modo como as práticas leitoras foram construídas neste estudo contribuem para provocar nos professores um maior comprometimento na mobilização e na mediação de situações de leitura, a partir do envolvimento com materiais disponíveis em outras linguagens e suportes. Porém, o papel do professor não deve ficar restrito à mediação leitora, mas, a partir de seu exemplo enquanto sujeito leitor, ter a bagagem leitora necessária para, então, atuar na formação de novos leitores em um contexto inovador.

Consequentemente, como prática social, a leitura pressupõe formar leitores autônomos, capazes de interagir com diferentes textos, compreendendo-os, dando-lhes sentido, modificando-os e sendo modificado por eles. Tais experiências de leitura conferem ao sujeito a possibilidade de constituir sua competência leitora, sempre buscando estabelecer relações entre a leitura, a escrita e o seu meio social e cultural. Os baixos índices auferidos pelos alunos no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita, mostram as lacunas deixadas pela escola durante a aquisição das habilidades de ler e escrever.

Nesse sentido, entende-se que um trabalho de qualidade desenvolvido por intermédio de práticas leitoras inovadoras pode contribuir significativamente para a formação de leitores em diferentes linguagens e suportes, do mesmo modo que o envolvimento dos sujeitos com a leitura literária, a partir dos acervos de obras complementares do PNLD ao PNAIC, podem favorecer a sua formação pessoal, social e cultural pelo aprimoramento de sua competência leitora.

Com isso, pretende-se contribuir com as discussões e com as ações acerca da relação entre alfabetização e leitura nas escolas públicas, propondo práticas leitoras criativas e originais, na intenção de aproveitar as capacidades e as potencialidades dos educandos em situações reais de leitura como alimento da imaginação.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: _____. AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2011, p. 15-40.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: _____. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, p. 57-64.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997c.
- _____. Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- _____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: apresentação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012a.
- _____. 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*. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, n. 129, 5 de jul. 2012b, p. 22-23.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2012c.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Manual do pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC/SEF, 2012d.
- _____. Portaria Nº 90, de 6 de fevereiro de 2013. *Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, n. 27, 7 de fev. 2013, p. 6.
- _____. Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Livro Didático*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: 10 jan. 2015a.
- _____. Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Prova Brasil 2013*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>>. Acesso em: 10 jan. 2015b.

_____. Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>>. Acesso em: 10 jan. 2015c.

_____. Portal do Ministério da Educação (MEC). *Programa Nacional Biblioteca na Escola*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574>. Acesso em: 10 jan. 2015d.

_____. Portal do Ministério da Educação (MEC). *Programa Nacional do Livro Didático*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article>. Acesso em: 10 jan. 2015e.

_____. Portal do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *O Pacto*. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 jan. 2015i.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno de Apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015j.

CHARTIER, Roger. O leitor: entre limitações e liberdade. In: _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversa com Jean Lebrun*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 1. reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 1998, p. 75-95.

_____. A leitura como prática cultural. *Revista Observatório Itaú Cultural*, São Paulo, n. 17, ago./dez. 2014a, p. 19-38.

_____. A leitura e o leitor. *Verbo, Revista da ABEU*, São Paulo, n. 10, ago. 2014b, p. 20-23.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

COLOMER, Teresa. As diferentes perspectivas disciplinares a partir dos anos 80. In: _____. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003, p. 76-136.

ECO, Umberto. El lector modelo. In: _____. *Lector in fabula: la cooperacion interpretativa en el texto narrativo*. Trad. Ricardo Pochtar. 3. ed. Barcelona, Espanha: Editorial Lumen, 1993, p. 73-95.

FAILLA, Zoara. Leituras dos “retratos”: o comportamento leitor do brasileiro. In: _____. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Editora Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-livro, 2012, p. 19-54.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.º 52, fev. 1985, p. 07-17. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1357/1358>>. Acesso em: 23 maio 2015.

_____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989, p. 9-14.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. *Educação*. 26/09/2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/09/1522654-nivel-de-leitura-de-alunos-de-8-anos-e-considerado-baixo-em-22-estados.shtml>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

KLEIMAN, Ângela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. In: _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1999, p. 104-109.

LÉVY, Pierre. A nova relação com o saber: educação e cibercultura. In: _____. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 1. ed. São Paulo. Editora 34, 1999. p. 157-167.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes: Country Note Brazil Pisa 2012*. Paris: [s.ed.], 2013, p. 1-12. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: _____. AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2011, p. 97-114.

PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Introdução. In: _____. *Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 11-13.

_____. Fundamentação teórica. In: _____. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: Ediupf, 1996, p. 47-103.

_____. Onde estão os leitores? In: BELMIRO, Ceia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 210-229.

_____; Tania Mariza Kuchenbecker. A constituição do sujeito leitor: etapas a serem percorridas. In: _____. MELLO, Elisângela de F. Fernandes; RISSON, Gisele; BLANCK, Lisandra. *Roteiros de práticas leitoras para escola III: mitologia: deuses, monstros e heróis: 3º e 4º anos do ensino fundamental*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015, p.7-19.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. Desafios da aprendizagem ubíqua para a educação. In: _____. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013, p. 265-283.

_____. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: SENAR-PR, 2014, p. 27-44. Disponível em: < http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A leitura no contexto escolar. In: _____. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991, p. 46-56.

_____. A presença e o lugar da leitura na escola. In: _____. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998, p. 1-12.

_____. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. 31, jan./jun. 1999, p. 11-19. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708/10213>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009, p. 23-36.

_____. Entrevista com o professor Ezequiel Theodoro da Silva. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 12, n. 26, p. 115-119, jan/jun. 2012.

SOARES, Magda. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização. In: _____. *Letramento, um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 28-60.

_____. O que é letramento. *Jornal Diário do Grande ABC*, Santo André, 29 ago. 2003. Seção Diário na Escola, p. 3.

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: _____. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004a, p. 13-25.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./abr. 2004b, p. 5-17. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>>. Acesso em: 23 maio 2105.

TUSSI, Rita de Cássia; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Fundamentando teoricamente as ações de leitura. In: _____. *Programa Bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*. São Paulo: Global, 2009, p. 23-88.

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

_____. A escola e a leitura da literatura. In: _____; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. (Orgs.) *Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 17-39.

_____. Para gostar de ler. *Revista Escola Pública*, ano 8, n. 41, out./nov. 2014, p. 38-41.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

- ANDERSON, Judith. *Era uma vez uma semente*. São Paulo: Editora Scipione, 2011.
- ANDRADE, Tiago de Mello. *A caixa preta*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.
- ARNALDO ANTUNES. As árvores. In: _____. *Um som*. São Paulo: BMG Brasil, 1998. 1 CD. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7tHs-fKFKJw>>. Acesso em 12 fev. 2016.
- BIA BEDRAN. O videotinha. In: _____. *A caixa de música de Bia*. Rio de Janeiro: Rob Digital, 2002. 1 CD. Disponível em: <<http://biabedran.com.br/musicas/o-videotinha>>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- DE ONDE VEM A TELEVISÃO? Coleção Kika em. Direção: Célia Catunda e Kiko Mistrorigo. Roteiro: Fernando Salem. São Paulo: TV PinGuim, 2001. On-line (4 min. e 50 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Wm6bPczw5Ls>>. Acesso em 12 fev. 2016.
- DESASTRE AMBIENTAL EM MARIANA/MG. Da barra ao barro: vídeo 360° mostra em detalhes cidade arrasada pela lama em MG. Portal G1 Minas Gerais. 01 dez. 2015. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/minas-gerais/2015/desastre-ambiental-video360/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- DIAS, Regina. Quem sabe fazer uma Televisão? Disponível em: <<http://www.dicasmiudas.com.br/tags/televisao-de-papelao/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- FOTOGRAFIA ANTIGA. Programa quintal da cultura. Direção: Aline Muniz e Bete Rodrigues. Produção: TV Cultura. São Paulo: TV Cultura, 2012. *On-line* (9 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_3YTxkVR1WI>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- GARCIA, Edson Gabriel. *A Fotografia do macaco*. São Paulo: Editora Elementar, 2009.
- GOOGLE EARTH. Barragem do Rio Passo Fundo. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- GUIA ECOLÓGICO. Humor verde. Site oficial da página Guia Ecológico. [s.d.]. Disponível em: <<https://guiaecologico.wordpress.com/tag/tirinhas/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA. Site oficial do Portal Smartkids. 2012-2011. Disponível em: <<http://www.smartkids.com.br/trabalho/fotografia>>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- INSTITUTO ÁRVORES VIVAS. Blog do Instituto Árvores Vivas. São Paulo, [s.ed.], 2006. Disponível em: <<https://arvoresvivas.wordpress.com/arvores/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- LAMBLIN, Christian. *Edu vê televisão demais*. São Paulo: Editora Ática, 2014.
- MEIO AMBIENTE. Canal Kids Jogo On-line. Disponível em: <<http://www.canalkids.com.br/portal/index.php>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

O LORAX – Em busca da trífula perdida. Direção: Chris Renaud. Produção: Christopher Meledandri e Janet Hearly. Los Angeles: Universal Pictures, 2012. Dublado. 1 DVD (86 min).

O QUE A TV FAZ COM AS PESSOAS. Produção: Tom Dor. [s.l.]: Aniboom, 2009. Mudo. *On-line* (4 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mpmKVGjkrM>>. Acesso em 12 fev. 2016.

OLMOS, Ana; GUARESCHI, Pedrinho A.; PAIVA, Flavio; [et.al.]. *Série de vídeo entrevistas: crianças e consumo: onze especialistas e um desafio*. 4 DVDs, color. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

PROGRAMA UM PÉ DE QUÊ. Site oficial do Programa Um pé de quê. 2015. Disponível em: <<http://www.umpedeque.com.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

ROCHA, Ruth. *Rubens, o semeador*. São Paulo: Richmond Educação, 2011.

_____. *No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos...* São Paulo: Editora Salamandra, 2012.

SILVERSTEIN, Shel. *A árvore generosa*. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2006.

SOUSA, Maurício. *Tirinha da Turma da Mônica: Mônica, a fotógrafa*. Disponível em: <<http://www.mypavan.com.br/wp-content/uploads/2012/12/Tirinha-Turma-da-Monica-Fotografa.jpg>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. *Tirinha da Turma da Mônica: Chico Bento e Rosinha*. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa gestão da aprendizagem escolar - Gestar I. Língua portuguesa: atividades de apoio à aprendizagem 4. Leitura e Produção de Textos – História em Quadrinhos*. Brasília, 2007, p. 11-31.

TAINÁ 2 - A aventura continua. Direção: Mauro Lima. Produção: Pedro Carlos Rovai, Virginia Limberger e Erica Iooty. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2004. 1 DVD (79 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M-ex-BAOw9M>>. Acesso em 12 fev. 2016.

TOQUINHO. *Herdeiros do futuro*. In: _____. *Toquinho Exclusivo - Ensinando a viver*. [s.l.]: Digital Stúdio e Por do som, 2002. 1 CD. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YGvTMvP-0Cs>>. Acesso em 2 fev. 2016

TURMA DA MÔNICA – Um plano para salvar o planeta. Produção: Maurício de Sousa Produções. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zjqcwkEX-ao>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

VAN GOGH, Vincent. *O semeador*. 1888. Cores. 64 x 80,5 cm. Disponível em: <http://artedovangogh.blogspot.com.br/2012/11/o-semeador-1888_2.html>. Acesso em: 12 fev. 2016.

ENEZA, Maurício. *Clic-clic: a máquina biruta do Seu Olavo*. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A escola, o PNAIC e a dinamização de acervos literários”, de responsabilidade da pesquisadora Caticiane Belusso Serafini, sob orientação da Professora Doutora Tania Mariza Kuchenbecker Rösing.

Esta pesquisa justifica-se devido à necessidade de uma reflexão acerca da dinamização dos acervos literários das obras complementares do Programa Nacional do Livro Didático, disponibilizados ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para uso coletivo nas salas de aula das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, estimulando os professores a construírem práticas de leitura inovadoras a partir de diferentes linguagens e suportes, capazes de auxiliar seus alunos a desenvolver o gosto pela leitura e, ao mesmo tempo, aprimorar o modo de ler, numa perspectiva contemporânea.

O objetivo geral desta pesquisa é estimular os professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais a construírem práticas de leitura inovadoras em diferentes linguagens e suportes a partir dos acervos de obras complementares, disponibilizados pelo Programas Nacional do Livro Didático para o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, auxiliando seus alunos a desenvolver o gosto pela leitura e, ao mesmo tempo, aprimorar o modo de ler, numa perspectiva contemporânea.

A sua participação na pesquisa será por meio de 3 (três encontros), pela parte da tarde, com duração aproximada de 1 hora, além de responder um questionário elaborado pela pesquisadora, o qual irá coletar informações referentes aos conhecimentos dos participantes sobre o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e sua aplicabilidade nas escolas em que atuam, bem como a produção de um relato sobre a sua trajetória leitora.

Ao participar da pesquisa, você terá os seguintes benefícios: a) conhecimento de novos materiais de leitura, despertando possibilidades de ações interdisciplinares; b) estímulo ao uso de ferramentas tecnológicas; c) despertar da curiosidade permanente; d) estímulo ao desenvolvimento de ações coletivas e compartilhamento de conhecimentos.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. As suas informações serão registradas e posteriormente destruídas, bem como os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados em publicações e eventos científicos, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Caticiane Belusso Serafini, pelo telefone (54) 91824083, ou com o curso de Pós-Graduação Mestrado em Letras ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, ____ de _____ de 2015.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Caticiane Belusso Serafini

Assinatura: _____

Apêndice B – Questionário aplicado aos professores alfabetizadores**QUESTIONÁRIO – PROFESSORES ALFABETIZADORES**

1) Nome da escola em que você atua: _____

2) Qual é a sua idade? _____

3) Qual é a sua formação acadêmica?

() Magistério

() Licenciatura em Pedagogia

() Outra Licenciatura. Especifique: _____

() Especialização. Especifique: _____

() Mestrado. Especifique: _____

4) Há quanto tempo você leciona como professor da rede municipal de ensino?

() de 0 a 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos

5) Qual a série em que você leciona atualmente:

() 1º ano () 2º ano () 3º ano

6) Há quanto tempo você leciona em sala de aula de alfabetização?

() de 0 a 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos

7) Você já participou de alguma das formações oferecidas pelo Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na sua cidade?

() sim () não

Por quê?

8) Qual é o seu entendimento sobre o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

9) Quais são as suas expectativas em relação ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

10) O curso de formação de professores tem colaborado com a sua prática docente em sala de aula de alfabetização? De que modo?

11) Como você compreende o seu papel enquanto alfabetizador?

12) Na sua opinião, o que significa alfabetizar uma criança?

13) Qual metodologia você utiliza em sala de aula na alfabetização dos seus alunos?

14) Na sua opinião, quais foram as ações inovadoras resultantes do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a sua escola?

15) E quais as ações que se repetem com este Programa?

16) Dentre as etapas já realizadas, quais os aspectos positivos deste Programa você pode apontar?

17) Quais as dificuldades que você enfrenta em relação ao Programa?

18) Você já conseguiu perceber algum avanço em relação à alfabetização dos alunos após a implantação deste Programa na sua escola? Especifique quais.

Apêndice C – Questionário aplicado à direção e coordenação pedagógica das escolas envolvidas

QUESTIONÁRIO – DIRETOR E COORDENADOR PEDAGÓGICO

1) Nome da escola em que você atua: _____

2) Qual é a sua idade? _____

3) Qual é a sua formação acadêmica?

Magistério

Licenciatura em Pedagogia

Outra Licenciatura. Especifique: _____

Especialização. Especifique: _____

Mestrado. Especifique: _____

4) Há quanto tempo você atua como gestor escolar/coordenador pedagógico na rede municipal de ensino?

de 0 a 5 anos de 5 a 10 anos mais de 10 anos

5) Você já participou de alguma das formações oferecidas pelo Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na sua cidade?

sim não

Por quê?

6) Qual é o seu entendimento sobre o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

7) Como você percebe a receptividade do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa pelos professores da sua escola?

8) Quais são as suas expectativas em relação ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na sua escola?

9) Quais são as suas expectativas em relação ao trabalho desenvolvidos pelos professores alfabetizadores nas salas de aula?

10) Como você compreende o papel do gestor escolar/coordenador pedagógico junto ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

11) O curso de formação de professores tem colaborado com a prática docente dos professores da sua escola? De que modo?

12) Como você compreende o papel do professor alfabetizador?

13) Na sua opinião, o que significa alfabetizar uma criança?

14) Qual metodologia os professores alfabetizadores da sua escola utilizam em sala de aula na alfabetização dos alunos?

15) Na sua opinião, quais foram as ações inovadoras resultantes do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a sua escola?

16) E quais as ações que se repetem com este Programa?

17) Dentre as etapas já realizadas, quais os aspectos positivos deste Programa você pode apontar?

18) Quais as dificuldades que você enfrenta em relação ao Programa?

19) Como você percebe os resultados do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na sua escola?

Apêndice D – Questionário aplicado aos professores alfabetizadores sobre os acervos de obras complementares

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES ALFABETIZADORES

1) Nome da escola em que você atua: _____

2) Qual é a sua idade? _____

3) Qual é a sua formação acadêmica?

() Magistério

() Licenciatura em Pedagogia

() Outra Licenciatura. Especifique: _____

() Especialização. Especifique: _____

() Mestrado. Especifique: _____

4) Há quanto tempo você atua como professor alfabetizador na rede municipal de ensino?

() de 0 a 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos

5) Você costuma proporcionar aos seus alunos momentos de interação e visitas à biblioteca da escola? Com qual frequência? Justifique.

() sim () não

6) Você possui um espaço de leitura em sua sala de aula? Com que tipos de materiais de leitura?

() sim () não

7) Você realiza práticas de leitura com seus alunos no ciclo de alfabetização? De que modo e com quais materiais?

8) Como você motiva seus alunos a lerem?

9) Você conhece os acervos de obras complementares do PNLD destinados ao PNAIC?

() sim () não

10) Você sabe se sua escola recebeu os acervos de obras complementares do PNLD no ano de 2013?

() sim () não

11) Em caso positivo, você sabe de onde esses materiais se encontram na sua escola?

12) Você utiliza os materiais de leitura dos acervos de obras complementares em práticas de leitura com seus alunos? Com quais objetivos?

() sim () não

13) Você possui algum tipo de dificuldade durante o uso dos acervos de obras complementares?

14) Você possibilita aos seus alunos o livre contato com os materiais dos acervos de obras complementares? Em que momentos?

() sim () não

15) Como você percebe a receptividades dos seus alunos em relação aos livros que compõem os acervos?

16) Na sua opinião, como você classifica os acervos de obras complementares? Justifique.

() Ótimos () Bons () Ruins
