



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDA DE ARAÚJO FRAMBACH

**ENTRE URDIDURAS E TRAMAS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE LEITURA,  
LITERATURA E (TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES**

RIO DE JANEIRO  
2016

FERNANDA DE ARAÚJO FRAMBACH

**ENTRE URDIDURAS E TRAMAS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE LEITURA,  
LITERATURA E (TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade.

**Rio de Janeiro  
2016**

Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores / Fernanda de Araújo Frambach. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. 223f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2016.

Orientador: Ludmila Thomé de Andrade.

1. Letramento Literário. 2. Formação continuada. 3. Análise do discurso. I. Andrade, Ludmila Thomé de (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

**FERNANDA DE ARAÚJO FRAMBACH**

**ENTRE URDIDURAS E TRAMAS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE LEITURA,  
LITERATURA E (TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos  
requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Aprovada em: \_\_\_/ \_\_\_/ \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ) - Orientadora

---

Profa. Dra. Patrícia Corsino (UFRJ) - Titular

---

Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto (UFF) – Titular

---

Prof. Dra. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ) – Suplente

---

Prof. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart (UFF) - Suplente

A Deus, com toda gratidão.

Para todos os professores alfabetizadores com quem tive a honra de aprender e trabalhar.

Para Paulo Sérgio, meu amor, meu porto seguro, meu maior incentivador.

Para minha família, razão de tudo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me mostrar que Ele é o Senhor do tempo e que os sonhos Dele para nossa vida são sempre melhores que os nossos.

A meu marido, Paulo Sérgio Frambach, pelo incentivo constante, pelo ombro amigo nos momentos difíceis, pelos ouvidos atentos e pela compreensão por todo o tempo que deixou de me ter ao seu lado devido à dedicação às leituras, escritas e àquele “tal de Bakhtin”.

À minha mãe Ivonete, por todos os momentos em que esteve orando, e mesmo sem entender a razão de tudo, torceu pelo meu sucesso por saber a importância disso para mim.

A meus irmãos, sobrinhos e familiares pelo apoio e carinho.

Aos amigos que me encorajaram nos momentos de angústia e cansaço.

À querida amiga Andressa Vidal, por compartilhar a trajetória com a formação de professores e pela certeza que apoio constante. Você é uma irmã e uma professora que a vida me deu e está muito presente nesta pesquisa.

À minha Orientadora Ludmila Thomé de Andrade, pela disposição para conversar, discutir, refletir... Minha admiração por você antecede ao Mestrado e suas palavras há muito fazem eco em mim. Foi uma realização ser sua orientanda.

Aos professores do programa Pós-Graduação em Educação da UFRJ pelas contribuições de cada disciplina, em especial à professora Rosanne Evangelista Dias pelas colaborações e análise criteriosa e gentil no exame de projeto.

Às colegas do grupo de pesquisa e do LEDUC pelo acolhimento e encontros. Suas vozes ecoam de alguma forma em cada página deste trabalho. À Luiza Alves de Oliveira, cuja presença já fazia parte da minha vida. E à Renata Gondin, pelas trocas, pela escuta atenta e sensível ao longo das travessias Rio-Niterói e pela amizade que se estenderá adiante.

A cada professor alfabetizador e Orientador de Estudos que fez parte desse percurso. As vozes de vocês me (trans)formaram e ecoarão através do tempo.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dra. Patrícia Corsino e Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto, pela disposição para a leitura e avaliação desta dissertação.

Aos professores suplentes da banca, Prof. Dra. Giseli Barreto da Cruz e Prof. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart, pela disponibilidade de participação na avaliação desse trabalho.

Por fim, dedico à memória do meu pai, que não teve tempo de testemunhar essa vitória, mas sei que estaria orgulhoso.

*Tudo tem o seu tempo determinado, e há  
tempo para todo o propósito debaixo do céu.  
(Eclesiastes 3:1)*

*A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou - eu não  
aceito.  
Não aguento ser apenas um sujeito que abre  
portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai,  
mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

*(Manoel de Barros)*

## RESUMO

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar possíveis contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no que diz respeito ao letramento literário no contexto escolar, no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro. Esta recente política educacional, decorrente de outras reformas e políticas públicas observadas no contexto brasileiro, apresenta-se como uma estratégia para solucionar a questão da alfabetização, especialmente de crianças das classes populares. As ações dessa política se estruturam em quatro eixos: Formação Docente, Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Gestão, Controle e Mobilidade Social. Neste trabalho, destacamos o foco na formação continuada de professores alfabetizadores, defendida como “eixo estratégico”, e as ações voltadas para a leitura, como o investimento no envio de livros para as escolas e a ênfase em propostas pedagógicas voltadas para o trabalho com a leitura literária. A pesquisa articula-se a uma discussão que busca integrar categorias dos campos de estudos da formação continuada de professores, do letramento e letramento literário no contexto escolar, tomando como ponto de partida a prática docente, investigada numa perspectiva dialógica. Consideramos a hipótese de que tais discussões precisam estar presentes nos processos de formação de professores, incluindo a leitura crítica dos materiais destinados à formação, uma vez que estas podem incidir sobre a prática docente. A partir desta aposta, a pesquisa intencionou observar como são realizadas as propostas de leituras do material formativo e como a leitura literária é vivenciada nos encontros de formação continuada destinados aos professores que atuam no ciclo de alfabetização no município de Niterói. O trabalho de análise discursiva, ancorado na perspectiva bakhtiniana, focalizou-se em alguns documentos basilares e materiais de referência para a formação elaborados por esta política educacional, com o intuito de observar os discursos e as concepções teóricas e metodológicas que balizam a formação docente e as propostas que visam o letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entrelaçadas a esse estudo, estão análises dos discursos de duas professoras Orientadoras de Estudo – que atuam como formadoras – e três professores alfabetizadores – que vivenciaram esta experiência nos anos de 2013 a 2015. Alguns conceitos fundamentais para a estruturação desse trabalho têm a ancoragem teórica em Bakhtin (2011, 2014), Andrade (2007, 2009, 2011, 2014), Tardif (2009); Tardif; Lessard (2008, 2011), Nóvoa (2009), Cosson (2006, 2012), Corsino (2010, 2014), Soares (2009, 2012), entre outros. As análises apontam para a necessidade de constituição de espaços dialógicos de formação docente que possibilitem uma leitura crítica do material a essa destinado e nos quais a vivência da leitura literária possa ser apresentada não como pretexto, mas como um direito (CANDIDO, 1995).

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Letramento Literário. Formação continuada de professores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

## ABSTRACT

FRAMBACH, Fernandes de Araujo. *Between warps and wefts: weaving reflections on reading, literature and (trans)formation continued literacy teachers*. Rio de Janeiro, 2016. Dissertation (Master degree Education) - College of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This study aims to identify and analyze possible contributions of continuing education of teachers of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) with regard to literary literacy in schools, in the city of Niterói, Rio de Janeiro. This recent educational policy, arising from other reforms and policies observed in the Brazilian context, presents itself as a strategy to resolve the issue of literacy, especially children of the popular class. The actions of this policy are structured in four areas: Teacher Training, Teaching Materials and Pedagogical, Reviews & Management, Control and Social Mobility. In this work, we emphasize the focus on continued training of literacy teachers, defended as "strategic axis", and the actions for reading, such as investment in sending books to schools and emphasis on pedagogical proposals aimed to work with literary reading. The research is articulated to a discussion that seeks to integrate categories of fields of study in continuing education for teachers, literacy and literary literacy in schools, taking as its starting point the teaching practice, investigated a dialogical perspective. We consider the possibility that such discussions must be present in teacher training processes, including critical reading of the materials for the formation, as these may relate to the teaching practice. From this bet, research purposed to observe how the readings of the proposed formation materials and how the literary reading are performed is experienced in continuing education meetings for teachers who work in literacy cycle in Niterói. The work of discursive analysis, anchored in Bakhtin's perspective, focused on some basic documents and reference materials for the formation prepared by this educational policy in order to observe the discourses and theoretical and methodological conceptions that guide continuing education and the proposals to the literary literacy in the early years of elementary school. Intertwined in this study are analyzes of speeches by two teachers Guiding Study - which act as trainers - and three literacy teachers who experienced it in the years 2013 to 2015. Some key concepts for structuring this work have the theoretical anchorage in Bakhtin (2011, 2014), Andrade (2007, 2009, 2011, 2014), Tardif (2009); Tardif; Lessard (2008, 2011), Nóvoa (2009), Cosson (2006, 2012), Corsino (2010, 2014), Soares (2009, 2012), among others. The analysis points to the need for creation of dialogical spaces of continuing education of teachers that allow a critical reading of the material for this and in which the experience of literary reading can be presented not as an pretext, but as a entitlement (CANDIDO, 1994).

Keywords: Literacy. Literacy. Literary literacy. Continuing education of teachers. National Pact for Literacy at the Right Age.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CEALE – Centro de Alfabetização, leitura e escrita (Universidade Federal de Minas Gerais)

CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem

FME – Fundação Municipal de Educação de Niterói

GPELL – Grupo de Pesquisa do Letramento Literário

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PAR – Plano de Ações Articuladas

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB - Sistema Educacional Brasileiro

SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: COLOCANDO OS FIOS NA LANÇADEIRA</b> .....	13
1.1 ALFABETIZAÇÃO, LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	13
1.2 FIOS ENTRECRUZADOS: ENTRE PERCURSOS E QUESTIONAMENTOS.....	15
1.3 CONTEXTO E OBJETIVOS.....	18
<b>2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS, DISCURSOS E CAMINHOS</b> .....	21
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	21
2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO DIALÓGICO .....	25
2.3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: UM RESGATE HISTÓRICO.....	29
2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA ABORDAGEM MAIS ESPECÍFICA.....	35
2.4.1 A instituição do PNAIC.....	35
2.4.2 O PNAIC: eixos e estrutura.....	39
<b>3 CONSTRUINDO AS URDIDURAS: REFLEXÕES TEÓRICAS</b> .....	43
3.1 O ESTADO DA ARTE .....	43
3.2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO: ENTRE DISCURSOS E POSICIONAMENTOS.....	56
3.3 LEITURA LITERÁRIA E EDUCAÇÃO .....	65
3.4 LEITURA LITERÁRIA E PRÁTICAS ESCOLARES .....	69
3.5 LEITURA LITERÁRIA, O PROFESSOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	74
<b>4. A ESCOLHA DO TEAR</b> .....	80
4.1 A PESQUISA: TRAMAS ENTRETECIDAS .....	80
4.2 FIOS METODOLÓGICOS .....	83
<b>5. TECENDO OS FIOS: A LEITURA LITERÁRIA NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC</b> .....	86
5.1 OS CADERNOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DE LINGUAGEM .....	88
5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CADERNOS DO PNAIC .....	107
5.3 A “LEITURA DELEITE” COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO .....	112
5.4 O LETRAMENTO LITERÁRIO NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA DA FORMAÇÃO DO PNAIC.....	117
5.4.1 <b>Leitura Deleite</b> .....	123
5.4.2 <b>A Leitura Literária como pretexto</b> .....	124
5.3.3 <b>A compreensão da leitura</b> .....	128
<b>6 ENTRELANÇANDO FIOS, CONTRUINDO A TRAMA: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES E ORIENTADORES</b> .....	134
6.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO .....	134
6.2 O PNAIC EM NITERÓI .....	134
6.3 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	137
6.4 O PERFIL DOS ENTREVISTADOS: DIÁLOGOS DE UMA HISTÓRIA .....	140

6.5 ENTRETECENDO DISCURSOS: UM PROCESSO DIALÓGICO .....	141
6.5.1 A participação no programa de formação continuada do PNAIC.....	142
6.5.2 A leitura dos textos formativos.....	155
6.5.3 A leitura dos relatos de práticas docentes .....	163
6.5.4 A leitura deleite ou o deleite na leitura? .....	169
6.5.5 O letramento literário no contexto escolar: entre reminiscências do passado e as propostas do presente .....	180
6.5.6 A (trans)formação em constituição.....	190
<b>7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>194</b>
7.1 PONTOS E CONTRAPONTO: TECER E DESTECER.....	194
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>206</b>
APÊNDICE .....	218

# 1 INTRODUÇÃO: COLOCANDO OS FIOS NA LANÇADEIRA

## 1.1 ALFABETIZAÇÃO, LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol  
chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se  
ao tear.  
(COLASANTI, 2000)

A alfabetização é um tema que tem sido objeto de pesquisas e análises em várias esferas do âmbito educacional brasileiro. Pesquisadores apontam para a necessidade de refletir sobre esse importante processo, que não se encerra nos primeiros anos de ensino escolar. Uma possibilidade é olhar para a leitura e a escrita e para o sujeito que aprende, pensando a alfabetização como processo discursivo. A estas discussões tem se integrado o LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura escrita e Educação), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no qual esta pesquisa se integra.

Um dos desafios da escola, na atualidade, tem sido orientar o trabalho com a leitura. De acordo com Magda Soares (2011), esta atividade muitas vezes configura-se pura e simplesmente como uma tarefa escolar, o que não é suficiente para formar leitores, pois não basta que os indivíduos saibam ler, mas é preciso que eles façam uso dessa habilidade. Concordo com a postulação da autora quando esta afirma que enquanto o aluno não enxergar finalidade para o aprendizado, certamente não terá interesse no que a escola apresenta-lhe.

Entremado a essas discussões, distinguindo-se o domínio da tecnologia da leitura de seu uso efetivo e competente, tem-se incorporado o uso do termo *letramento*. No entanto, a adoção dessa perspectiva tem suscitado também muitas discussões no meio acadêmico, com posicionamentos bastante distintos em relação à adoção ou não do termo. O que não se pode negar, no entanto, é que esse paradigma traz contribuições importantes para a discussão relacionada aos processos de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Uma das colaborações que considero importantes na perspectiva do Letramento é a reflexão sobre o desenvolvimento da compreensão crítica da leitura e da capacidade de ler e produzir textos relacionados a diversos tipos de suportes.

Nesta pesquisa, proponho-me restritamente a analisar o trabalho com textos literários, reconhecendo-o como discurso e arte. Segundo Cosson (2006), é por possuir a função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura precisa manter um lugar especial na escola. O autor aponta que, pela própria condição da escrita literária, o processo

de Letramento que se faz via textos literários compreende não só uma dimensão distinta do uso social mais comum da escrita, como também uma forma de assegurar seu efetivo domínio (COSSON, 2006). Por essa razão, o autor ressalta a necessidade de promover a escolarização da literatura de forma “adequada” (SOARES, 2011), para conduzir a práticas de leitura que ocorrem efetivamente no contexto social, a atitudes e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar. Ajuda-nos a compreender este leitor ideal a proposta de Umberto Eco (1988), que concebe o leitor real, que saiba ler o texto de uma forma dialética, que é cooperativo, consciente e ativo no momento da leitura e que vai além do superficial, reconhecendo o que está entremeado no texto.

Diante dessa necessidade, surgem algumas questões: Como a escola tem tratado a leitura literária nos primeiros anos de escolarização? Como formar leitores? Como a literatura adentra o mundo escolar? Que caminhos tem percorrido e como tem chegado até os alunos? Que concepções teórico-metodológicas os professores apresentam em relação à leitura literária? Que estratégias têm utilizado para desenvolver as atividades de leitura em sala de aula? O exercício de formular as perguntas é importante, mas as respostas nem sempre são encontradas tão facilmente.

A partir destes questionamentos, advogo que o trabalho com a leitura literária na esfera escolar precisa ser fortalecido e ampliado. Concordo com Coelho (2000) quando esta afirma que a escola é espaço privilegiado e, muitas vezes, o único, para o contato dos alunos com os textos literários. Ressalto, no entanto, que munir as salas de aula com textos, literários ou não, é insuficiente, se não for desenvolvida uma nova postura de trabalho frente a esses materiais. Neste sentido, reconheço a importância do trabalho do professor e me questiono sobre como a necessidade de um trabalho coerente e significativo para promover o Letramento Literário é discutida nos contextos de formação continuada de professores.

A este respeito, destaco o grande enfoque que o campo da formação continuada de professores tem recebido nos últimos anos, sendo apontada como um dos principais meios para a melhoria da qualidade do ensino e, por conta disso, encontram-se inúmeras propostas com o rótulo de “educação continuada”. Temos assistido a uma sucessão de reformas e políticas públicas que encaram a formação como eixo estratégico, propondo programas de formação docente construídas a partir de princípios comuns e estratégias que se repetem, ancoradas em materiais de formação estruturados, formando uma espécie de mercantilização da educação continuada.

Dentro deste contexto, observamos programas de governos sendo implementados tanto pelas secretarias municipais e estaduais de educação, quanto a nível federal pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), sendo o mais recente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Este programa, que se apresenta como um “Pacto” por enfatizar que se trata de “um compromisso formal assumido pelo governo federal, o Distrito Federal, os 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” (BRASIL, 2012a), tem como principais eixos estruturantes, dentre outros, a formação dos professores alfabetizadores e o aumento da quantidade de livros de literatura infantil enviados às escolas para a formação de cantinhos de leitura e ampliação das bibliotecas escolares. Tendo em vista esses dois eixos, faço emergir alguns questionamentos: Como a formação de leitores é abordada e proposta neste programa? Quando ela está presente, como esta discussão aparece nos materiais do programa? Como está sendo vivenciado este processo? De que maneira este assunto é tratado nos encontros de formação? Que repercussões podem ser vistas na prática docente dos professores alfabetizadores participantes?

Com base nestes questionamentos, o interesse desta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as possíveis contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no que diz respeito à formação de leitores no contexto escolar, focalizando o olhar para o município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro.

Essa dissertação insere-se nas reflexões desenvolvidas no Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura escrita e Educação (LEDUC) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## 1.2 FIOS ENTRECRUZADOS: ENTRE PERCURSOS E QUESTIONAMENTOS

A realização dessa pesquisa de Mestrado exige que se aponte o entrelaçamento dos aspectos contextuais que conduziram ao interesse da pesquisa e as perspectivas da professora-formadora e pesquisadora. Por isso, a partir desse momento, proponho uma abordagem pessoal, entrelaçando o meu percurso docente e a pesquisa em questão, relacionando história de vida, formação e prática docente. Proponho-a por acreditar que vale explicitar ao leitor esta relação, que se dá pelo diálogo, o saber sobre o outro e, neste caso, as motivações para o trabalho discursivo que aqui se pretende. Segundo Andrade,

A tomada de consciência sobre sua identidade relaciona o indivíduo com suas memórias e sua trajetória. Ela pode permitir haver movimentação dos sujeitos em

direção a possíveis novos dizeres, que estejam ancorados na consciência da legitimidade da identidade docente. (ANDRADE, 2011, p.12)

Partindo deste princípio e das teorias do Letramento que incidem sobre questões identitárias, compreendo que a identidade é formada a partir da alteridade. Neste processo, os deslocamentos forjam a identidade, constituída de tensões entre os diferentes papéis assumidos no decorrer desse processo. São diferentes fios que se entrelaçam na tessitura desta pesquisa. Assim, tal como a *Moça Tecelã*, personagem de Marina Colasanti (2000), apresento o entrelaçamento destes fios...

O primeiro fio que puxo é uma pequena amostra do grande carretel da história pessoal. Desde sempre, apaixonada pela leitura. Por ter nascido e crescido num lar humilde, filha mais velha de pais que cursaram apenas até o primeiro segmento do Ensino Fundamental, sempre convivi com as histórias orais contadas pelos avós e pais e os livros, presentes prediletos.

Esse fio logo se entrecruzou com outro: o da formação. Ao ingressar na escola, a leitura passou a estar ainda mais presente, pelas idas constantes à biblioteca escolar, espaço preferido na infância, e pelo estímulo de excelentes professores que tive a sorte e o prazer de conhecer.

Fio longo, que se amplia a cada momento. A busca pelo conhecimento sempre foi uma constante em minha vida. As inúmeras dificuldades impostas por crescer em uma cidade do interior em uma família humilde e os sacrifícios para me formar como professora foram grandes, sendo a única na família, funcionaram como um impulso a mais para alçar novos voos. Assim, a fala de Isabel Alarcão (2003) vai ao encontro do que vivenciei em minha vida acadêmico-profissional. A autora declara que: “Os processos de formação implicam num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo” (ALARCÃO, 2003, p. 81).

Após formar-me como professora, começando a lecionar no último ano do Ensino Médio ao ser selecionada para um contrato temporário na Rede Estadual do Rio de Janeiro no município de Teresópolis, devido ao desempenho durante o curso, iniciei a busca pela formação superior. Mas, como no município em que morava não havia Faculdade com formação na área da Educação, passei a cursar a graduação em outro município, enfrentando uma viagem intermunicipal diária, após um dia inteiro de trabalho, para assistir às aulas.

Outro fio então se entrelaça: o da prática docente... Após trabalhar como Agente Educacional da Prefeitura Municipal de Teresópolis e em uma escola particular, concentrei esforços para aprovação em um Concurso Público. Foi assim que me tornei professora da

Rede Municipal de Educação de Niterói em 2004, atuando no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Neste município, durante oito anos, continuei minha trajetória como professora regente, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental e em projetos de formação de leitores. Em 2010, fui convidada a fazer parte da Coordenação de 1º e 2º ciclos e posteriormente, da Coordenação de Promoção da Leitura (onde atualmente exerço minhas atividades profissionais), vinculadas à Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, acompanhando o trabalho pedagógico de escolas da Rede Municipal e promovendo encontros de formação nas áreas de alfabetização, Letramento e formação de leitores.

Os fios continuaram a se entrelaçar para tecer outras formas... Concomitantemente ao trabalho docente, em 2005, fui aprovada na prova de transferência para a Universidade Federal Fluminense, onde concluí a Licenciatura em Letras no ano de 2009. O desejo de compreender levou-me a buscar mais, reconhecendo-me no pensamento de Freire (1987), de que sou apenas “um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão em seu permanente movimento de busca do ser mais” (1987, p.42). Por isso, além de participar de inúmeros congressos e seminários, concluí a Pós-Graduação em Literatura Infanto-juvenil em 2012, na Universidade Federal Fluminense.

A leitura, a alfabetização e a formação continuada sempre se entrecruzaram em meu caminho. No ano de 2010, fui convidada a atuar como tutora do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-letramento. Em seguida, a partir do ano de 2013, passei a atuar no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Ministério da Educação, com enfoque nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, inicialmente como Orientadora de Estudos e atualmente como Formadora na área de Linguagem, numa procura constante de articulação da teoria e da prática.

Nesta recente atuação na formação continuada de professores, tenho vivido muitas experiências enriquecedoras, pois como Paulo Freire (1987) afirma: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (p.68). E uma grande preocupação sempre foi a (auto)avaliação constante de minha prática. Os questionamentos que trago a esta pesquisa são motivados por essa autoavaliação e pela necessidade de ponderar *se* e *como* minha atuação nos programas de Formação Continuada de que participei ou de que venho participando, tem contribuído para a prática dos professores que encontrei nesse percurso e que tive a oportunidade de aprender.

A partir desta vivência, deu-se minha aproximação com o LEDUC, a princípio através das *voces* de professoras que atuaram como Formadoras nos encontros de formação de tutores nos programas de Formação Continuada acima mencionados, que faziam parte deste grupo de pesquisa e, ao se constituírem neste espaço, nos “encharcaram” com suas concepções teóricas nos encontros de formação. Ressalto especialmente a convivência com a professora e formadora Luiza Alves de Oliveira, cujas leituras literárias, sempre presentes nos encontros de formação, traziam encantamento e reflexão.

Minhas interrogações sobre as repercussões das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, especialmente o PNAIC, forjaram o interesse de pesquisar mais, levando-me à busca pelo Mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na linha Currículo, Formação e Linguagem, sob a orientação da Professora Ludmila Thomé de Andrade, que também atuou na coordenação adjunta do PNAIC no estado do Rio de Janeiro. A partir desse momento, passei também a integrar o seu grupo de pesquisa no LEDUC, onde me vi diante das questões aqui apresentadas e imersa em reflexões e questionamentos.

No entanto, uma problemática se impôs. Um tema tão complexo, principalmente quando levamos em consideração tratar-se de uma ampla política educacional e por esse motivo tão abrangente, precisou ser recortado, sendo escolhido um dos diversos aspectos que poderiam ser investigados. Neste momento, a reflexão sobre a leitura literária apresentou-se como possibilidade de uma interessante e bela composição a partir de minha trajetória em que a experiência com a literatura “me passou”, aconteceu para mim, tocou-me e afetou-me (LARROSA, 2002a).

Estes são fios que compõem o texto que aqui se tece... Um tecido formado pelas tensões vividas entre a pesquisadora e a formadora; entre a professora e a aluna. Só a partir dos deslocamentos identitários foi possível a exotopia necessária para empreender esta pesquisa, entendendo-a como uma dentre tantas possibilidades.

### 1.3 CONTEXTO E OBJETIVOS

Além da aproximação entre o percurso docente e a pesquisa, há que se destacar também o porquê da escolha do campo de pesquisa e os objetivos, a fim de iniciar a tessitura dessa dissertação.

Compreendo que o contexto de implementação do PNAIC é um momento propício para essa reflexão, pois é um programa que intenciona motivar os professores na busca de saberes e fazeres próprios e específicos de seus campos de atuação. Ressalto o interesse de

investigação no PNAIC, pelo fato de este ser a atual proposta de formação implementada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo fato de ter acompanhado desde o início a implementação desta formação, inclusive fazendo parte da Coordenação local de organização do PNAIC no município investigado. Assim, justifica-se o interesse em responder aos questionamentos concernentes às possíveis contribuições desta proposta de formação continuada, no que diz respeito à leitura literária no contexto escolar deste município.

Ao procurar articular algumas teorias sobre alfabetização, letramento literário e formação continuada, tomo como ponto de partida a prática docente, investigada numa perspectiva dialógica. Dispor-se a escutar (além de ouvir) as vozes dos professores (ANDRADE, 2003) Orientadores de Estudo – que atuam como formadores dos professores alfabetizadores - e professores alfabetizadores – professores que atuam no ciclo de alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental - que vivenciam esta experiência é o caminho metodológico desta pesquisa, em consonância com as discussões empreendidas em nosso grupo de pesquisa. Proponho observar, por meio da análise do discurso de linha francesa, as relações que estes fazem entre teoria e prática, por dentro desta proposta de formação continuada e ainda analisar *se* e *como* esta interfere em sua práxis no cotidiano escolar, no que diz respeito à formação de leitores, mais especificamente.

Esta pesquisa é, portanto, construída a partir de minha trajetória profissional, de reflexões feitas com formadoras<sup>1</sup>, orientadores de estudos e professores alfabetizadores que fizeram e fazem parte desta história, colocando-me sempre nesses lugares que também ocupei e ainda ocupo. Estão presentes nela também os diálogos empreendidos com a orientadora deste trabalho, a professora Ludmila Thomé de Andrade, e com as professoras que integram junto comigo o grupo de pesquisa no LEDUC, bem como diversos outros colegas de jornada que encontrei nas aulas das disciplinas do Curso de Mestrado do PPGE/UFRJ. Essas diferentes vozes ecoam de alguma forma neste texto, pois acredito que nos constituímos à medida que nos relacionamos com o outro, com tantos outros (BAKHTIN, 2011).

Assim, destaca-se como **objetivo geral** desta investigação: Identificar e analisar contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

---

<sup>1</sup> O termo *Formador* aqui é proposto a partir da estrutura de formação continuada proposta dos programas dos quais fiz parte, desde 2010, a saber, o Pró-Letramento Linguagem e, mais recentemente, o PNAIC. De fato, os termos utilizados nos diferentes programas do governo federal e de secretarias de educação têm sido oscilantes. Lúcio (2010), em sua dissertação de Mestrado, constata que estas políticas de formação têm constituído um quadro de formação de formadores nas redes estaduais e municipais de ensino, mas que os papéis dos professores que atuam nestes espaços como formadores ainda não estão bem delimitados.

no que diz respeito ao Letramento Literário no contexto escolar no município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro.

Como *objetivos específicos* elencam-se:

- De um ponto de vista teórico, articular a concepção bakhtiniana de linguagem a uma proposta de formação continuada, ancorando-me nos Novos Estudos de Letramento (SOARES, 2012; STREET, 2010).
- Analisar os materiais de referência para a formação do PNAIC no que se refere aos conceitos de formação continuada e as propostas que visam o Letramento Literário escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Analisar os discursos de orientadores de estudos e professores alfabetizadores participantes das formações do PNAIC no município de Niterói, quanto às contribuições desta formação, tendo em vista as concepções teóricas e propostas de atividades veiculadas pelo programa, no que se refere ao trabalho com a leitura literária no contexto escolar.

Por fim, ressalto que esses objetivos estão fundamentados na convicção de que analisar as relações que perpassam o trabalho pedagógico pode colaborar para a ampliação de conceitos acadêmicos que abordam a tarefa de alfabetizar e o trabalho com a leitura literária nos encontros de formação continuada e no trabalho desenvolvido nos anos iniciais. Por isso, a intenção dessa dissertação não é apontar visões definitivas ou cristalizadas, mas gerar outros debates, questionamentos e pesquisas. Esta é, portanto, mais um fio que se estende nas complexas tessituras sobre a educação.

## 2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS, DISCURSOS E CAMINHOS

*Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.*  
(COLASANTI, 2000)

### 2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, a formação de professores vem sendo indicada como um dos principais meios para a melhoria da qualidade do ensino e, por conta disso, encontram-se inúmeras propostas com o rótulo de “educação continuada”. O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito e pode ser percebido historicamente, relacionado a condições da sociedade contemporânea, aos desafios colocados aos currículos e ao ensino em decorrência de uma grande expansão das matrículas em todos os níveis de ensino e ainda, às dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores, constatadas e analisadas por pesquisas.

Dentro desta realidade, a formação continuada tem sido colocada como aprofundamento e avanço nas formações docentes, apontada como uma necessidade da educação brasileira. O discurso veiculado é que o professor é responsável pelo processo de seu desenvolvimento profissional e assim disponibilizam-se algumas iniciativas de formação continuada mais abrangentes (programas nacionais ou estaduais) e outras mais localizadas (em uma rede de ensino ou em um grupo de escolas).

Essa situação é discutida por Popkewitz (2009) ao salientar que: “Como a criança aprende perpetuamente, muitos políticos percebem também o docente como alguém que aprende durante toda a vida.” (p. 244). Apesar de reconhecer que, tal como afirma Paulo Freire, “Onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há o que aprender”, (FREIRE, 1996, p. 69), isto é, como seres humanos temos sempre o que aprender, não é esta a visão proposta pelas políticas. Popkewitz esclarece que:

A linguagem da reforma da educação dos docentes visa o desenvolvimento de um docente introspectivo. Esse docente é responsável pela resolução de problemas num mundo instável no plano pessoal. O docente profissional se governa a si mesmo e tem uma responsabilidade local aumentada na implantação das decisões referentes ao currículo. [...] O docente introspectivo das reformas da formação dos docentes, como explica Zeichner (1996), pode criar a possibilidade de aumentar a implicação do docente, isolando-o e criando ao mesmo tempo ilusões de democratização. (2009, p. 245)

Também devemos atentar para outro fator importante a se considerar, relacionado às políticas de formação continuada e seus modos de funcionamento: diferentemente da

formação inicial, a participação do professor na formação continuada frequentemente não se inscreve em um plano individual de interesse, ou seja, não depende do movimento ou iniciativa dos sujeitos. A esse respeito, Ferreira e Leal (2010) afirmam que

Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que tentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Conseqüentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação. (FERREIRA; LEAL, 2010, p. 69)

Observamos, então, políticas de formação muitas vezes encaradas pelos professores como distantes de sua realidade e de pouco auxílio para sua prática, por não corresponderem às suas necessidades, nem tampouco abrirem um espaço de escuta do que eles têm a dizer ou sobre o que gostariam de discutir. Sobre essa questão, Andrade aponta que:

Neste sentido, no que diz respeito à formação e à leitura do professor, tem-se lhe perguntado o que ele lê, como ele se forma e tem-se avaliado esta formação ou esta leitura em função do que é declarado, ou recolhido como informação de pesquisa (GATTI et al., 1998; SILVA ET al., 1998; VIEIRA, 1998; PAIVA, 1997). Para combater então esta “formação insuficiente”, nós pesquisadores propomos soluções. Nossa meta para a formação passa a visar aos professores críticos, que reflitam sobre suas ações, professores que produzam os saberes necessários em suas práticas pedagógicas. A ideia da formação do professor como profissional reflexivo (SCHÖN, 1997; ZEICHNER, 1998), produtor de um saber próprio (TARDIF et al., 1991), contrapõe-se à ideia de um professor mero transmissor de saberes produzidos por outros. Passamos assim a conceber a necessidade premente de que o professor seja um pesquisador. (ANDRADE, 2003, p. 1299)

No prisma criticado por Andrade (2003), identificamos um discurso que apresenta as formações continuadas como se estas estivessem sempre partindo de um nível “zero” de conhecimentos, aprendizagens, informações. É o que verificamos efetivamente em sucessivas políticas que visam o treinamento, a capacitação e a “reciclagem”, termos que pressupõem que os conhecimentos docentes são descartáveis e/ou renováveis e que a nova proposta veiculada é a solução para os problemas da educação brasileira.

Esta proposta parece ressoar o pensamento de alguns autores inspirados nas ciências cognitivas que procuram definir a docência como um trabalho sobretudo cognitivo, ancorado no tratamento da informação e cujo principal objetivo deve ser favorecer a aquisição de certa cultura e permitir a construção de um único conhecimento reconhecido como válido. Tardif e Lessard (2011) salientam, no entanto, que embora seja inegável que o componente cognitivo esteja no centro da docência, ele não constitui o elemento central da educação. Para os autores, a docência se constitui, antes de tudo, um trabalho interativo cotidiano, uma vez que

“ensinar é trabalhar: *com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.*” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 31, grifos dos autores), levando antes de tudo “a relações entre pessoas (capazes de iniciativas e com capacidade de resistir ou participar da ação) com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas” (p. 33), incluindo-se as questões de poder e os conflitos de valores. Ressaltam ainda que, no que concerne à docência, o outro, neste caso, o aluno, interfere diretamente na ação do professor e o sucesso de seu trabalho depende também da colaboração deste último agente. Dentro desta perspectiva, os autores fazem uma crítica às visões normativas e moralizantes, percebidas historicamente, que focam no que os professores *deveriam ou não fazer* e ressoam uma retórica dominante da cientificidade e da administração difundidos em discursos sobre eficácia, competências e habilidades, que precisam ser medidas e controladas, deixando de lado *o que eles realmente são e fazem*. (p. 37). Essas proposições frequentemente culminam numa “indizibilidade” do professor, como discute Andrade (2010):

A visão como expectadores dessa cena [da formação] apenas os desacelera. Não são desta atores, apenas assistem aos ziguezagueantes movimentos de mandatos de políticas e/ou aos vaivens de modelos teóricos inovadores (Andrade, 2010a). Formatam-se, oferecem-se e assim cunham um interlocutor que perdeu sua força de buscar argumentos. O professor espera que lhe digam. O *prêt-à-porter* da formação o preparou para esta estagnação, esta atitude descrente de que algo possa ser transformado. Para esse perigo, proponho modos de superação. (ANDRADE, 2011a, p. 7)

As pesquisas sobre esta configuração de formação indicam que o impacto mais evidente sobre os docentes é que estes aprendem a dizer, mas é ainda obscuro para os formadores se há, como efeito desta primeira aprendizagem, passagem para seu fazer. (ANDRADE, 2011b).

Uma outra questão em relação às políticas de formação continuada refere-se à responsabilidade e ao papel assumido pelas universidades. Andrade (2011b) pontua que estas têm sido sistematicamente interpeladas a executar ações de políticas educacionais voltadas para a formação, como por exemplo, a formação de profissionais da educação leigos, que são por este meio certificados (Proinfantil) e como supervisores de processos de formação inicial em atuação junto a docentes em exercício que orientam os licenciandos (PIBID), além de atuarem como leitoras de materiais a serem distribuídos nas escolas, tais como: livros discentes, didáticos (PNLD); de literatura, infantil, juvenil e adulta (PNBE); de livros para docentes (recentes PNBE do professor 2010 e 2013), além da atuação em programas de formação continuada. Isso implica, que paralelamente às funções de pesquisadores, os professores universitários passaram a ocupar, com uma intensidade importante, a posição de

formadores de professores, sem deixar de serem pesquisadores (ANDRADE, 2011b). Podemos dizer que a universidade se vê deslocada da posição de crítica às políticas e inserida numa nova posição, de executora de políticas<sup>2</sup>, desempenhando, por exemplo, o novo papel de formadora de professores. Entre os programas de formação continuada, podemos citar o Pró-letramento, o GESTAR e outros formatos propostos pelos diferentes Centros de Linguagem da Rede Nacional de formação de professores. Dentre as novas propostas está a política de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Sobre esse aspecto, emerge ainda a discussão concernente ao termo “formação docente” referindo-se à formação de formadores de professores, que é frequentemente o foco de políticas educacionais. Os formadores, cuja função é socialmente nova, são designados de diferentes maneiras. Encontram-se as alcunhas: tutores, formadores, multiplicadores e orientadores de estudo. Ao serem chamados à posição de formandos, enquanto professores, elide-se sua função de formadores, de produtores de processos de formação. As formações conformam-se, muitas vezes, apenas ao que deve ser ensinado, isto é, ao conteúdo de formação, “ficando assim suposto que a formação implica em aprender que se deve reproduzi-lo integralmente, quando do contato direto com os professores” (ANDRADE, 2011a, p. 2). Convém ressaltar que esta configuração pode implicar na qualidade da formação, sobretudo por ser determinante da forma de engajamento dos professores que dela participam. Verem-se como formandos, como recebedores de conteúdos que devem ser implementados na escola ou como reflexivos profissionais que devem fazer outros profissionais, seus pares, refletirem sobre diferentes modos de implementação destes conteúdos são caminhos que se bifurcam, para quem desempenha a função de formador no âmbito da formação continuada.

Diante de tantas questões no que tange às políticas de formação continuada no contexto brasileiro, é preciso repensar os paradigmas vigentes e propor uma nova configuração. Uma possibilidade é pensar a formação como processo dialógico, o que discuto e proponho a seguir.

---

<sup>2</sup> Esta é uma questão bastante delicada, pois as Universidades têm sido cada vez mais interpeladas a atuarem como executoras de políticas públicas, mas ao mesmo tempo, ainda dispõe de certa autonomia para reformular algumas propostas destas políticas. Como exemplo, podemos citar o esforço feito pelas universidades participantes para que a proposta meritocrática da avaliação preconizada pelo programa do PNAIC não fosse colocada em prática. Também se ressalta a oportunidade de as Universidades, a partir dos momentos de estudo e planejamento das ações formativas, proporem uma reflexão crítica dos materiais de formação, bem como outras discussões e movimentos, além de produzirem pesquisas que analisem os efeitos do programa.

## 2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO DIALÓGICO

Tardif e Lessard (2011), ao se questionarem sobre como superar os pontos de vista moralizantes e normativos sobre o fazer docente, afirmam que é preciso ter a consciência de que

A docência se desenvolve num *espaço já organizado* que é preciso avaliar; ela também visa a objetivos particulares e põe em ação *conhecimentos e tecnologias* de trabalho próprias; ela se encaminha a um *objeto* de trabalho cuja natureza é, como veremos, cheia de consequências para os trabalhadores. (p. 39, grifos dos autores).

Além disso, para os autores, a docência se realiza “segundo um certo *processo* do qual provém determinados *resultados*” (p. 39). Levando-se em consideração esta reflexão, argumento sobre a necessidade de conceber outro paradigma de formação, que encare o professor/formador como um profissional responsável e crítico, que olhe para cada proposta e se disponha a aproveitar de cada uma o que esta pode oferecer. Neste sentido, “o ecletismo docente, a criatividade do professor e a sua autoria é que constituem os pontos altos de qualquer proposta de formação que vise a inovação.” (ANDRADE, 2010a, p. 16).

A esse respeito, Nóvoa (2009) traz importantes contribuições e defende que os programas de formação devem desenvolver três famílias de competências: saber relacionar e saber relacionar-se; saber organizar e saber organizar-se; saber analisar e saber analisar-se. Segundo este teórico, o uso das formas transitivas e pronominais dos verbos sublinha o fato de que os professores são ao mesmo tempo sujeitos e objetos da formação, enfatizando que “É no trabalho de reflexão individual e coletiva que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional.” (p. 228).

No que se refere ao saber relacionar e saber relacionar-se, Nóvoa preconiza que a educação solicita os docentes “para uma intervenção técnica, mas também uma intervenção política, para uma participação nos debates sociais e culturais, para um trabalho contínuo com as comunidades locais.” (p. 229).

Quanto ao saber organizar e saber organizar-se, aponta que é necessário repensar a organização do trabalho na escola e as formas de organização do trabalho profissional. Para o autor, isso implica em

[...] mudanças que obrigam a uma nova atitude, particularmente na definição das práticas e dos dispositivos de avaliação das escolas e dos docentes. São um instrumento essencial do diálogo entre as escolas e a sociedade. Mas também, são um instrumento para regulação interna da ação pedagógica e profissional. Propor um novo espaço público de educação implica, evidentemente, uma ideia de abertura que obriga a “prestar contas” do trabalho escolar. (NÓVOA, 2009, p. 231)

Nesta perspectiva, é importante a organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e socialização de experiências, o que conduz à terceira proposta que é saber analisar e saber analisar-se. Esse preceito busca reforçar o papel dos docentes como pesquisadores e um trabalho de deliberação, com a participação em espaços de discussão nos quais “as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros.” (NÓVOA, 2009, p. 231). A ênfase é dada a um conhecimento que se constrói a partir de uma reflexão sobre a prática, porém salienta que é preciso levar em conta os aspectos e condições necessárias para isso, como a relevância de um grupo de trabalho, a exigência de tempo e certas condições (muitas vezes ausentes na escola), a relação entre a escola e o mundo universitário e a formas de divulgação pública dos resultados, para não incorrerem em retóricas incoerentes e repetitivas.

A proposição de Nóvoa coaduna-se com a proposta de Tardif e Lessard (2011) sobre a docência como experiência. Os teóricos salientam que ao falar de si, ao dizer sua experiência, o professor “introduz uma dimensão social no próprio coração da experiência individual, permitindo assim inscrever-se as experiências de cada um num horizonte mais ou menos compartilhado de situações comuns, típicas e de sentido semelhante.” (p. 52). Para os autores, embora a experiência de cada docente seja própria, ela não deixa de ser também a experiência de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com desafios e condições semelhantes, e por isso a experiência de cada um, marcada pela heterogeneidade de princípios culturais e sociais e pontos de vista distintos é, de certa forma, a experiência de todos. A reflexão de Chartier (2007) aproxima-se desse conceito, ao afirmar que quando um professor fala sobre o que faz ou sobre o que diz aos seus alunos, a seus colegas e a si mesmo, forçosamente ele está encontrando relações com os discursos profissionais que se encontram em torno dele e suas declarações podem estar em consonância ou recusa crítica, mas elas são sempre alimentadas por outros discursos que as precedem.

A partir dessas considerações, assumimos<sup>3</sup> a proposição de pensar a formação como experiência dialógica embasada nos princípios bakhtinianos, como propõem autores no Brasil ligados diretamente aos estudos de letramento. Isto significa concebê-la pelo viés de suas alteridades constitutivas, ou seja, ter em vista que os interlocutores constituem-se mutuamente em cada ato enunciativo e se marcam e se revelam a partir de suas histórias, concepções e práticas. Trata-se de uma concepção de formação que vai além da reflexão da/na prática, mas que objetiva ampliar a dimensão social inculcada no processo educativo.

---

<sup>3</sup> A utilização da 1ª pessoa do plural aqui se refere a um posicionamento teórico assumido pelo grupo de pesquisa que integro.

Conforme sugere Andrade (2011b), calcada numa perspectiva bakhtiniana da linguagem, podemos compreender a importância da proposição de espaços de formação continuada que sejam espaços polifônicos, instigadores de práticas dialógicas e não um locus autoritário da teoria, no qual uma única voz é responsável pelo discurso produzido e, portanto, a que detém o poder da palavra. Desta forma, seria possível encontrar coerência e coesão nas ações de políticas públicas, de instituições e de atores em plena interação.

A este pensamento, articula-se o de Faïta (2004) quando defende que uma esfera de atividade profissional como o ensino produz trocas e circulação de ideias que não são totalmente observáveis e até formas de fazer mais ou menos difundidas pela profissão que não são formalizadas e transmitidas. Isso implica no surgimento de um ator coletivo que pode se transformar em função de perceber outros com preocupações semelhantes, sem necessariamente realizar escolhas e julgamentos formalmente compartilhados e discursivizados. Essa perspectiva se coaduna com a concepção de linguagem bakhtiniana, que afirma que “todo sistema de normas sociais só existe em relação à consciência subjetiva dos indivíduos que pertencem à coletividade regida por essas normas.” (BAKHTIN, 2014a, p. 94). Isso permite, segundo Faïta (2004), dar importância aos fatores de variabilidade que caracterizam a dimensão coletiva do trabalho e compreender o desenvolvimento das diferentes “trocias languageiras” para se referir a uma realidade. Assim, é possível entender que existem perspectivas diferentes e ricas entre os sujeitos em relação à confrontação das práticas individuais com abstrações e normas.

A partir do conceito de formação que vem se atendo aos vieses aqui expostos, um dos paradigmas possíveis é o do *professor reflexivo*. A noção de reflexão em ação proposta por Donald Schön é apresentada por Saujat como “uma abordagem empírica que caracteriza o pensamento profissional como uma *reflexão no curso da ação*, reflexão que incide sobre essa ação e sobre a conduta num determinado contexto.” (SAUJAT, 2004, p. 13, grifos do autor). Conforme o autor, este é um saber que não se formula, mas “encontra-se incorporado e é a fonte da eficácia da atividade profissional, podendo ser representada como um diálogo dos profissionais com os problemas das situações com que se confrontam.” (p. 14). A experiência profissional seria confrontada com o real, produzindo-se no contínuo de um curso de ação e alimentaria a dinâmica de uma “reflexão na ação, articulada a uma reflexão sobre a ação conduzida *a posteriori*, fonte de novos conhecimentos para o profissional” (p.14). Isso poderia diminuir a distância entre o que muitas vezes é apresentado em encontros de

formação continuada que em nada acrescentam à identidade profissional e permitiria o desenvolvimento de “saberes na ação”, como propõe Donald Schön.

Anne Marie Chartier insere-se nessa discussão, argumentando que propostas ancoradas no pensamento e ação dos professores “permitiriam compreender como se aprende e se pratica um ofício e como se melhora a eficácia do ensino” (CHARTIER, 2007, p. 187). Segundo a autora francesa: “Se as práticas não sabem utilizar as teorias forjadas fora delas, elas poderiam, ao contrário, produzir sua própria teorização.” (p. 187). Nesse panorama, “a eficácia de uma formação estaria relacionada não aos saberes nela difundidos, mas ao lugar assumido pela reflexão sobre as práticas.” (p. 189).

Essa proposta está fundamentada no reconhecimento de que os professores não devem figurar como meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte. Tal como afirma Dickel (1998), trata-se de entender que os professores são “sujeitos (que) produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola.” (1998, p. 41). Acrescento aqui que isto deveria ser também admitido pelas propostas e políticas de formação continuada que intencionem a formação de professores reflexivos, comprometidos com a especificidade e o valor do trabalho docente e com uma educação a favor de justiça social, como também propõe a autora.

Tal assertiva é empreendida quando os formadores se propõem a escutar o professor, para fazê-lo formular em palavras sua ação pedagógica. Este preceito fundamenta-se no diálogo com o conhecimento teórico, trazido à baila com ênfase num discurso docente inscrito na formação, o que se traduz metodologicamente como objetivo importante de fazê-los falar e/ou escrever sobre sua prática. A escrita que se advoga aqui difere da empreendida normalmente nas instituições sociais, primariamente na instituição escolar, conforme a “escrevibilidade” abordada numa reveladora enunciação de Chartier (2007):

Os professores encontram-se assim colocados em situação difícil, tendo em vista sua concepção escolar de escrita, que os conduza a escrever um relatório, utilizando-se de um formato dissertativo. São absorvidos pela forma e pelo conteúdo (“o que se concebe bem pode ser enunciado claramente”), não estimam apropriadamente as pressões a que são submetidos quando devem comunicar-se, os usos e abusos que se podem fazer a partir de informações. Os que se sentem “escaldados” preferem nada dizer por escrito. Como encontrar palavras para escrever sobre as realidades percebidas e as representações [...] sem calar a realidade das tensões, das críticas, dos conflitos, dos fracassos? (2007, p.239).

Na reflexão da pesquisadora francesa, fica evidente que a proposta de escrita destinada aos professores não apenas na escola, mas também em políticas de formação continuada, se

resume a “escrever as práticas”, constituindo-se muitas vezes apenas em relatos de vivências profissionais e não “escrever sobre as práticas”, para a pesquisadora, “uma espécie de horizonte de referência, sempre evocado, raramente descrito.” (CHARTIER, 2007, p. 214). Mais adiante, a autora afirma que essas “São as resistências ou reticências para escrever as práticas que procuramos entender.” (p. 215).

Assim, o que se preconiza aqui é que o princípio de *dar voz*, ou melhor, *ouvir a voz*, dos professores, pode se formular em todas as atividades de formação continuada. Por isso, compartilho da proposta de Andrade (2010b) que advoga:

Além de sua voz estar presente em trocas verbais de interações orais durante a aula, nossa ideia é que a produção de textos escritos permite a cada um elaborar, de modo ao mesmo tempo mais individual, explícito e autoral, as reflexões sobre a prática de ensino que exerce junto a seus alunos (crianças). (2010b, p. 154).

Esse preceito tem como objetivo pensar não apenas o que é realizado pelo sujeito, mas também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito. Clot (1999, apud AMIGUES, 2004, p. 40) afirma que o realizado e o não-realizado têm a mesma importância, porque se inscrevem numa dinâmica em que podem ser colocados em perspectiva, refletindo-se sobre “Como fazer o que não foi feito? Como retomar o que não funcionou?”, ou ainda ao “Como fazer de outro jeito?”. Estas indagações possibilitariam a reflexão sobre a própria prática e, ainda, a possibilidade de discutir com outros sobre as dificuldades e outras possibilidades de ensino e aprendizagem.

No entanto, para que essas propostas sejam colocadas em pauta, algumas outras reflexões precisam ser levadas a cabo, pensando-se na estrutura das políticas de formação e no que está em jogo, bem como na responsabilidade (entendido aqui não como responsabilização, mas sim como ato responsável, conforme propõe Bakhtin) daqueles que desenvolvem as propostas.

### 2.3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: UM RESGATE HISTÓRICO

Dadas as questões anteriormente delineadas sobre paradigmas de formação continuada e tendo como objetivo ancorar a discussão empreendida nessa pesquisa acerca do PNAIC, considero importante contextualizar o surgimento dessa política pública. Porém, antes de empreender essa tarefa, proponho uma breve abordagem histórica acerca da formação docente por meio de medidas políticas brasileiras que descrevo e analiso a partir de agora. Escolho como marco temporal a constituição da Rede Nacional de Formação de Professores

(RENAFOR) em 2003. Porém, para chegar a esse limiar, convém retomar brevemente alguns acontecimentos ainda anteriores a esta data.

Desde os anos de 1980, observa-se no Brasil um esforço de ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área da educação até então, fazendo surgir debates que evidenciavam concepções sobre formação do professor, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação e aventando a necessidade de impingir um professor com ampla compreensão da realidade de seu tempo e, ao mesmo tempo, um sujeito com uma postura crítica e propositiva. Naquele contexto, os professores, juntamente com outras categorias de trabalhadores, intensificavam sua participação de modo organizado nos debates e movimentos que culminaram com a promulgação da nova Constituição Brasileira de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Cabe frisar que dimensões importantes do ideário crítico que ancoravam a proposição de um projeto nacional de educação, de acordo com os debates e experiências em curso no país, não foram plenamente contempladas.

Perante um quadro de crescente agravamento das desigualdades sociais, a formação inicial e continuada de professores ganha uma importância estratégica para a implantação das reformas educacionais. O presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994 e reeleito em 1998, adotou o liberalismo econômico como projeto de Estado e, seguindo a tendência das reformas liberalizantes que se estendiam por toda a América Latina, buscou adequar as políticas educacionais às exigências da reforma do Estado. Embasando-se nessas concepções, ele redefiniu o sistema educacional, assumindo o ideário do mercado como perspectiva geral prática, o que norteou também as iniciativas no plano da formação inicial e da formação continuada e em serviço no âmbito da reforma educacional que então se efetivava no país. Entre essas iniciativas podemos citar as mudanças na organização acadêmica do sistema de Ensino Superior com a criação de novas instâncias para a formação de professores, como o Instituto Superior de Educação (ISE) e o Curso Normal Superior, ou seja, instituições de sem o padrão universitário de pesquisa e de produção de conhecimento e que traziam em seu bojo novas concepções referentes à identidade do professor e sua formação com base em um modelo de competências profissionais. No que se refere à formação continuada de professores nesse período, podemos destacar programas como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e os Parâmetros Curriculares em Ação, realizados em parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades.

Observa-se, a partir de então, um discurso homogeneizado de que a formação inicial docente era insuficiente ou precária, sendo necessária a oferta de programas de formação continuada. Tal proposição fica evidente na Lei nº 9424/96, a qual define no inciso III do art. 63 que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996), além de estabelecer no inciso II, art. 67 que “os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Essa perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado. A mesma LDB institui o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e estabelece que até 40% dos recursos do Fundo deve ser aplicado em ações variadas de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público, dentre as quais a formação (inicial e continuada) dos professores e a capacitação de pessoal técnico-administrativo.

No mesmo esforço, a Resolução nº 03/97 do Conselho Nacional de Educação definiu no artigo 5º: “os sistemas de ensino envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço” (BRASIL, 1997). O resultado dessa proposta repercute nos planos de carreira, que passam a atrelar a progressão à “qualificação” inicial e continuada dos professores.

Após o ano de 2002, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, outras propostas surgem no cenário nacional. Entre elas, podemos citar a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em substituição ao FUNDEF, os programas PROINFANTIL<sup>4</sup>, PROFORMAÇÃO<sup>5</sup> e PRÓ-LICENCIATURA<sup>6</sup> e a Rede Nacional de Formação Continuada.

---

<sup>4</sup> O PROINFANTIL é um programa de formação a distância de professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil, e duração de dois anos para os professores que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente. Informações disponíveis em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17041&Itemid=1143](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17041&Itemid=1143). Acesso em 17 fev. 2015.

<sup>5</sup> Programa do Ministério da Educação (MEC), instituído a partir de 1999 para extinguir a figura do professor leigo (sem qualificação pedagógica). Tratava-se de um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação à distância, que utilizava a estrutura da TV Escola para promover a formação e a titulação destes professores. Disponível em: < <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=93>>>. Acesso em 17 fev. 2015.

<sup>6</sup> O programa do MEC que oferece formação inicial à distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. Ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708> >. Acesso em 17 fev. 2015.

No entanto, a ênfase na formação docente já se configurava antes de Lula vencer as eleições, conforme aponta Lucio (2010, p.46):

Com efeito, a partir do documento denominado *Uma escola do tamanho do Brasil* (2002), documento que registrava a proposta do Partido dos Trabalhadores para a educação, elaborado e apresentado nas eleições governamentais para a Presidência da República nas eleições de 2002, observa-se que as propostas centralizavam-se no pilar educação a distância e formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Logo no início do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada através da Portaria N° 1.403 de 9 de junho de 2003. Por meio desta, o Ministro da Educação Cristovam Buarque instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, com a ênfase em relação à educação básica, o treinamento e certificação de professores, a avaliação em larga escala e a educação a distância. Ancorada nessa Portaria, a Rede foi organizada em Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação (CPDE), com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, tendo como público-alvo prioritário os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. De acordo com o documento *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais*, sua criação se baseia na concepção de que

A necessária articulação entre a formação inicial e a continuada deve dar-se no âmbito mais geral das políticas em todas as esferas administrativas. No contexto dessa política articulada, o MEC propõe a efetivação de um sistema nacional de formação continuada que dê sequência à formação inicial que vem sendo realizada pelas instituições de ensino superior e pelas secretarias de educação. A institucionalização da formação continuada, nas universidades e nos órgãos gestores da educação, é parte substantiva da melhoria da qualidade da educação básica no país e, por consequência, da qualificação permanente do trabalho docente. (BRASIL, 2005, p. 22).

Esta constituição também teve como intuito favorecer as parcerias entre as universidades e os sistemas de educação básica, possibilitando a aproximação entre essas instituições, seus saberes e fazeres no exercício da docência. Os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (CPDE), articulados entre si e com outras IES, com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da Secretaria de Educação Básica/MEC, deveriam produzir materiais instrucionais e orientar cursos a distância, semipresenciais, atuando para atender às demandas dos sistemas de ensino. Cabe à SEB/MEC coordenar o desenvolvimento do programa e proporcionar-lhe o necessário suporte técnico e financeiro.

Para executar esse plano, o MEC publica o Edital 01/2003-SEIF/MEC, em 11 de novembro de 2003, que previa as diretrizes para o encaminhamento de propostas das

universidades para o Ministério da Educação. Posteriormente, o Ministério recebeu 156 propostas de universidades e, entre elas, selecionou vinte projetos de Centros de Pesquisa, distribuídos em cinco áreas prioritárias de formação: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação. Na área de Alfabetização e Linguagem, seis universidades apresentaram propostas ao edital: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

As mudanças continuaram com a indicação do novo Ministro da Educação Tarso Genro que, em 7 de maio de 2004, publicou a Portaria 1.472, instituindo o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores. Em 2005, o Senado votou o plano de qualidade para a educação brasileira lançado por ele, que incluía a criação do Sistema Nacional de Formação de Professores, “um conjunto de ações e de programas para combater esse grave problema da qualificação, do nível de ensino das nossas crianças, efetivamente poderá ser atendido” (BRASIL, 2005). Nesse mesmo ano, o MEC publicou o documento *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais*, no qual anuncia os objetivos da rede. Entre eles, destacam-se: o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes, desencadeando uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos centros durante a formação docente e aqueles produzidos pelos professores em sua prática cotidiana; e a institucionalização e fortalecimento do trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. De acordo com as diretrizes do documento, a formação continuada é concebida para além da oferta de cursos de atualização ou treinamento, em prol de uma formação que tenha como referência a prática docente e o conhecimento teórico, acreditando que “A noção de experiência e de construção do conhecimento mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica, considerando os diferentes saberes e a experiência docente.” (BRASIL, 2005, p.22).

Em novembro de 2006, foi lançado pelo governo Lula, com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um novo programa: o Pró-Letramento, realizado pelo MEC em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada. Inserido no programa de qualidade do Ministério da Educação, tratava-se de uma proposta de atualização de conteúdos em Língua Portuguesa e em Matemática para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Cabe pontuar que este estava

direcionado justamente para as duas áreas em que os estudantes avaliados pelo SAEB<sup>7</sup> mostraram imensas dificuldades. Portanto, o objetivo principal do Pró-Letramento era a formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da Matemática nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apresentado como uma proposta que já havia sido experimentada no Nordeste do país, e que trazia como característica a organização de curso de 120 horas, sendo 84 presenciais, o programa foi estruturado para funcionar na modalidade semipresencial. Para isso, utilizava-se de material impresso, vídeos e atividades presenciais que eram acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores, preparados para a função em um curso intensivo de 40 horas a cargo das IES pertencentes à Rede Nacional de Formação Continuada.

O programa foi implementado por adesão, em regime de colaboração, pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Ao MEC, cabia a função de oferecer suporte técnico e financeiro aos Centros para produção de pesquisa, materiais didáticos pedagógicos impressos e multimídias e a concessão de uma bolsa de estudos aos professores tutores, financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), além de exercer o papel de coordenador do programa. Aos sistemas de ensino estaduais e municipais era proposto coordenar, acompanhar e executar atividades em sua região; proceder à seleção e colocar à disposição do programa um professor do sistema que deveria atuar como professor tutor nos encontros presenciais, inclusive responsabilizando-se pela diária e viagem deste para participar do curso de preparação inicial e dos seminários de acompanhamento e avaliação; e providenciar espaço físico para os encontros presenciais com TV/ vídeo e DVD para os encontros. Por fim, cabia às universidades o desenvolvimento e a elaboração dos materiais para o curso; a formação e orientação do professor formador de tutores; a coordenação dos seminários de acompanhamento e avaliação; a construção de bancos de dados com informações sobre os tutores e os professores cursistas e a certificação desses. Assim, a estrutura organizacional do Pró-Letramento constava de sujeitos com papéis distintos, a saber: coordenador geral (um profissional da Secretaria de Educação com a função de acompanhar e dinamizar o programa, na instância de seu município), professor formador de tutor (profissional selecionado, formado e orientado pelas universidades para atuarem na formação dos tutores locais), tutor (professor do sistema de ensino, indicado por meio de análise de currículo e/ou outras modalidades de seleção, para desenvolver todas as atividades previstas

---

<sup>7</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

no curso de formação continuada dos tutores do programa) e professor cursista (professor vinculado ao sistema de ensino que atuasse em classes das séries iniciais do Ensino Fundamental).

A implementação do Pró-Letramento ocorreu em três fases: 1ª) adesão dos municípios e estados; 2ª) etapa de revezamento; e 3ª) etapa de retorno. Na primeira etapa, o MEC, juntamente com as universidades, divulgou o Programa junto aos estados e municípios, que formalizaram a adesão através de um contrato de cooperação. Após a confirmação do contrato de adesão e o registro dos tutores, os professores passaram a se reunir com o tutor, semanal ou quinzenalmente, para discutir os textos lidos e depois realizavam as atividades propostas que eram retomadas e replanejadas, caso houvesse necessidade. A segunda etapa, ou “revezamento”, contava com os mesmos tutores da etapa anterior, mas os professores cursistas, que participaram da formação em alfabetização e linguagem, realizavam a formação em Matemática e vice-versa. Na terceira etapa, denominada retorno, os municípios que não participaram da primeira etapa do programa receberam o contato do MEC para serem convidados a aderirem ao Programa. Ao final desta etapa, emergiu a proposta do PNAIC.

Portanto, considero que trazer esse panorama histórico, anterior à institucionalização do PNAIC que será descrito e analisado a partir de então, é necessário para melhor compreendermos as bases em que estão firmadas essa política pública, que tem como um dos eixos fundamentais a formação continuada de professores. Essa visão histórica também auxilia a pensar no desenvolvimento do PNAIC no município pesquisado de forma a tentar compreender as relações estabelecidas e as repercussões desse programa na prática de docentes desse sistema de ensino, conforme colocado como objetivo dessa pesquisa.

## 2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA ABORDAGEM MAIS ESPECÍFICA

### 2.4.1 A instituição do PNAIC

Uma das demandas presentes nos discursos atuais sobre a educação pública brasileira é a necessidade de desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. Segundo o discurso oficial, materializado no primeiro parágrafo do texto de apresentação do *Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (BRASIL, s. d.), um dos maiores problemas diz respeito à alfabetização das crianças brasileiras, especialmente das classes populares: “Entre todos os

grandes desafios para a educação brasileira, nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de nossas crianças” (BRASIL, s.d., p. 6).

A demanda aparece ainda em outros documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, no Art. 24:

Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante: I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - foco central na alfabetização, **ao longo dos 3 (três) primeiros anos.** (BRASIL, 2013b, p. 70)

O PNAIC surge como resposta a essa demanda, buscando a eficácia do trabalho docente como forma de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade. Isso pode ser verificado claramente na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC, conforme consta no Art.1:

Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, **de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental**, aferindo os resultados por exame periódico específico. (BRASIL, 2012a)

Ainda segundo o discurso veiculado, esta é uma demanda urgente, uma vez que estaria impedindo o avanço socioeconômico do país:

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública. Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. **Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país.** (BRASIL, s.d., p. 6, grifo nosso)

Assim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa teve seu início em 2012, com uma adesão de quase 100% dos municípios brasileiros, indicativo de sua ampla aceitação. Sua concepção é marcada pela experiência anterior do Pró-Letramento (iniciado em 2005) juntamente com a constituição em 2004 da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica - RENAFOR - que criou centros de referência em formação de professores e hoje agrega dezoito Instituições de Ensino Superior.

Além disso, embasou-se no PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa no Ceará, instituído em 2007, que capacitou mais de 15 mil professores dos 184 municípios cearenses, contemplando mais de 300 mil alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O programa cearense oferecia materiais pedagógicos aos alunos das séries atendidas na rede

municipal e formação aos profissionais em alfabetização, além de levar aos municípios um programa de incentivo à leitura e a implantação de sistemas que avaliavam as séries iniciais do Ensino Fundamental. O PAIC obteve um sucesso considerável conseguindo erradicar o analfabetismo entre as crianças do Ceará. Segundo dados oficiais<sup>8</sup>, de 2009 para 2010, o Ceará passou a ter somente um município em situação intermediária na promoção de ações para aumentar o número de crianças alfabetizadas, uma vez que, segundo o Sistema Permanente de Avaliação Básica (Spaace-Alfa), 22,8% alcançaram o nível de "suficiente" e 76,7% de "desejável", totalizando 99,5%, e a média global do Estado em 2010 foi de 162,6 pontos, enquanto em 2009 era de 142,5. Este programa estadual desenvolveu ações em parceria com os municípios, que passaram a contar com assessoria técnica gratuita de gerentes municipais, assistentes e consultores que recebiam incentivo financeiro na forma de bolsa-auxílio. O PAIC propõe uma intervenção sistêmica que é executada através de cinco eixos: Alfabetização; Gestão Municipal; Educação Infantil; Avaliação Externa; e Literatura Infantil e Formação do Leitor. No que se refere a este último, o PAIC tem como meta:

Desenvolver uma política de formação de leitores (alunos e professores) e democratizar o acesso ao livro e à leitura por meio da aquisição e dinamização de acervos literários nas escolas, no sentido de despertar o interesse e o gosto pela leitura e pela escrita entre nossas crianças, *como um prazer infinito*, um instrumento de aprendizagem e como um alimento para o crescimento humano.<sup>9</sup> (grifo nosso).

Para atingir essa meta, o programa cearense tem como objetivos específicos, dentre outros, socializar acervos literários a fim de despertar o interesse e o gosto pela leitura e escrita; estimular a criação de ambientes favoráveis de leituras compartilhadas entre professores e alunos no ambiente escolar; e realizar a dinamização do acervo de literatura infantil para formadores, gestores e professores. Ao trazer essas informações, relaciono-as com as propostas de trabalho com a literatura no âmbito do PNAIC, como se verá adiante.

Retomando ao histórico de implementação deste programa, no dia 22 de março de 2012, os secretários estaduais de educação se reuniram em Brasília com o secretário de Educação Básica do MEC, Cesar Callegari, para debater sobre a proposta. Após a apresentação do Pacto, foi aberto espaço para que os secretários estaduais tirassem dúvidas e opinassem a respeito. Estes então destacaram a realidade de suas regiões e sugeriram a adaptação de alguns pontos, dentre os quais, a integração com os programas exitosos já desenvolvidos nos estados.

---

<sup>8</sup> Informações disponíveis em: <http://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=6242>. Acesso em 17 fev. 2015.

<sup>9</sup> Para maiores informações sobre o PAIC e os eixos desse programa, consulte a página da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br>. Acesso em 05 nov 2015.

No mês de junho do mesmo ano, alguns secretários municipais de educação participaram de um encontro em Brasília, no qual a professora da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, Clélia Mara dos Santos discorreu sobre a proposta, seus objetivos e principais componentes. No mesmo mês, as secretarias estaduais de educação apresentaram o programa para as secretarias municipais. No caso do estado do Rio de Janeiro, o encontro foi promovido no dia 19 de junho de 2012, dirigido pela secretária executiva da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime-RJ- Marlise Alves Cardoso. A princípio, os municípios deveriam fazer a adesão até o final do mês de junho, mas, de acordo com a Professora Clelia dos Santos, coordenadora geral das redes públicas/SEB/MEC, devido a alguns acréscimos feitos na Resolução do PNAIC a pedido do Ministro Aloízio Mercadante, a adesão ao programa foi adiada para a semana seguinte.

Em 13 de julho de 2012, a professora Clelia dos Santos enviou um e-mail para os secretários estaduais informando que a adesão ao Pacto estava disponível no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), através do Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>10</sup>. Segundo o *e-mail*, ao qual foram anexados o Ofício Circular nº 171/2012/GM/MEC, assinado pelo Ministro da Educação Aloízio Mercadante convidando às Secretarias de Educação a aderirem ao Pacto, a Minuta de Termo de Adesão, o Termo de Adesão às Ações do Pacto e um anexo com as orientações para adesão, os municípios teriam o prazo de trinta dias para formalizarem o compromisso.

Ao todo, 4.997 municípios dos 26 estados mais o Distrito Federal concluíram o processo de adesão ao Pacto até dezembro de 2012, o que representava 89,8% dos municípios do país. Outros 328 aderiram parcialmente, não concluíram o processo de adesão até o prazo ou não se manifestaram. Apenas oito optaram por não firmar o acordo.

No que tange ao estado do Rio de Janeiro, todos os 92 municípios aderiram ao Pacto. Neste estado, A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) passou a coordenar pedagogicamente e administrativamente o PNAIC, ancorada na parceria já iniciada com outras proposta, como o Pró-Letramento.

---

<sup>10</sup> O PAR (Plano de Ações Articuladas) é uma ferramenta de planejamento da política educacional brasileira comandada pelo Ministério da Educação (MEC). Os município ou estados que aderem ao Compromisso Todos Pela Educação - programa de 28 diretrizes para a melhoria do ensino nacional – recebem uma senha para que o secretário responsável para acompanhar pela internet o andamento dos projetos de melhoria do ensino. Em contrapartida, se comprometem a elaborar um diagnóstico e uma série de objetivos para a rede de ensino local. Essas metas devem ser alcançadas em até quatro anos e são estipuladas junto com diretores, coordenadores, professores e membros da comunidade. É a partir desses dados que o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) pode fornecer apoio técnico e financeiro às administrações regionais.

No primeiro ano do PNAIC (2013), as cidades do estado foram divididas em seis polos, e contava com um coordenador geral; um coordenador adjunto; sete supervisores; 34 formadores (dos quais 11 estavam ligados ao LEDUC); 799 orientadores de estudos; 93 coordenadores locais, sendo 92 municipais e um estadual e 14.158 professores alfabetizadores. Cabe evidenciar que, no ano de 2013, o foco do PNAIC foi na área de alfabetização e por esse motivo, os formadores eram todos com formação acadêmica na área de Linguagens, selecionados pela UFRJ. No ano de 2014, além da abordagem sobre a alfabetização e letramento, a ênfase recorreu sobre a Matemática. Devido ao acréscimo de três polos de formação em função do aumento de Orientadores de estudos e professores participantes e à desistência de alguns formadores que atuaram no ano anterior, foi publicado no dia 18 de fevereiro de 2014, o Edital N°45 para seleção de formadores que atuaram nas áreas de Linguagem e de Matemática. No ano de 2014, o PNAIC/RJ contava com 55 formadores, sendo 28 de Linguagem e 27 de Matemática. Em 2015, 27 professores atuaram como formadores em dez polos<sup>11</sup>.

#### 2.4.2 O PNAIC: eixos e estrutura

As ações do Pacto estão estruturadas em quatro eixos: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações; e Gestão, Controle e Mobilidade Social. Neste trabalho de pesquisa, destaco os eixos: *a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Materiais Didáticos e Pedagógicos*, que se constitui de um conjunto de materiais específicos para alfabetização, tais como:

- Livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor;
- Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD);
- Jogos pedagógicos de apoio à alfabetização;
- Obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE);
- Obras de apoio pedagógico aos professores;
- E tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Os novos conceitos para alfabetização são trazidos juntamente com a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos são calculados pelo número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorarem melhor os

---

<sup>11</sup> Agradeço a colaboração da equipe de coordenação do PNAIC no estado do Rio de Janeiro pela disponibilização dos dados numéricos e informações.

conteúdos (BRASIL, 2012e). De todos estes materiais, resalto nesta pesquisa especialmente os livros literários do Acervo Complementar que embasam algumas propostas de ação na área de linguagem, pois uma das intenções desta investigação é analisar o modo como estas obras são utilizadas na prática cotidiana de professores alfabetizadores.

Sobre o outro eixo fundamental – a Formação continuada de professores – este é incontornável, tendo em vista ser provavelmente o maior programa de formação continuada no Brasil na atualidade e, pela dimensão do país, um dos maiores do mundo. No PNAIC encontramos a formação continuada de professores defendida como “eixo estratégico”, com o argumento de que o foco nessa formação favorece a consolidação das perspectivas propostas pelas reformas. Mais uma vez, este discurso pode ser observado em um texto oficial, a saber, a Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que dispõe:

Art. 1º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. (BRASIL, 2012b)

Ainda segundo o discurso veiculado neste documento, no inciso IV do artigo cinco que se refere às ações do Pacto, um dos objetivos principais é “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores”. Segundo o texto, a intenção é a superação das dificuldades observadas no trabalho do professor, sustentada na concepção de que a docência é uma profissão que implica permanente formação e atualização sobre as demandas relativas ao campo do conhecimento, o que teria relação direta com a melhoria da qualidade da educação.

A formação continuada tem como público alvo professores do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e turmas multisseriadas) e previa inicialmente uma formação de 240 horas (120 horas em Alfabetização em Linguagem no ano de 2013 e 120 horas em Alfabetização Matemática em 2014). No entanto, esta proposta foi ampliada e no ano de 2015 reiniciou-se em agosto a formação para discutir sobre a integração curricular dos demais campos do conhecimento, com previsão de continuidade em 2016.

Coerente, então, que a estrutura desta política seja a formação de uma rede. Assim, um formador, selecionado pela Instituição de Ensino Superior – IES – coordenadora, atua com os orientadores de estudo (estimando-se turmas de no máximo 25 orientadores), selecionados pelos municípios; estes, por sua vez, atuam com os professores alfabetizadores

(o público alvo do projeto, no máximo 25 professores por orientador). Uma estrutura como esta permite que se atinja uma quantidade enorme de pessoas, considerando-se todo o país.

No que se refere ao processo de escolha dos orientadores de estudos, o primeiro requisito era ter participado da equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado (BRASIL, s.d., p. 12) e o restante das vagas disponíveis para cada município (calculada a partir do quantitativo de professores alfabetizadores) deveria ser preenchido por profissionais que conhecessem a realidade local e tivessem experiência com formação de professores e/ou na área de alfabetização. No entanto, pelo sistema adotado, o município é autônomo nesta seleção e o MEC não tem como determinar as escolhas, ainda que as possa sugerir de acordo com o que entende ser mais adequado pedagogicamente. Mas há vários indícios de que isto nem sempre ocorre e questões totalmente alheias ao aspecto pedagógico determinaram muitas destas escolhas, o que pode estar sendo bastante comprometedor da qualidade da implantação do programa em várias localidades do Brasil.

O curso presencial para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, tem como base o programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos por orientadores de estudo, que também participam de um curso específico com duração de 200 horas por ano, ministrado pelas universidades públicas, cabendo a elas definirem quais os discursos e textos serão incorporados nesta proposta, conforme já observado na Portaria nº 867. Observamos, assim, que se trata de um curso de longa duração, algo recomendado por anos em pesquisa de formação de professores.

Além disso, o curso ocorre no município, portanto, a partir das realidades locais, mas isto também incorre em muitos problemas estruturais uma vez que questões de espaço físico, materiais pedagógicos e questões burocráticas ficam a mercê da colaboração das Secretarias de Educação, o que nem sempre é facilmente garantido.

Apesar de a estrutura do programa intencionar ser única, a supor pela distribuição de um material de formação nacional, é possível inferir que, devido à expansão territorial e as diferentes condições que cada município encontra, mesmo dentro de um mesmo estado, a formação continuada não acontece da mesma maneira. Podemos apontar ainda que, até dentro de um mesmo município, cada turma se desenvolve de uma forma por ser composta por indivíduos distintos e pelo fato de que o planejamento e a postura de cada formador ou orientador de estudos podem diferir em maior ou menor grau. Assim, considero importante analisar como a formação acontece no espaço *micro*, e para isso, as reflexões dos principais

sujeitos, aqui reconhecidos como os orientadores de estudos e os professores alfabetizadores, devem estar no centro das pesquisas, analisando-se como as diferentes estratégias de formação e os discursos oficiais são recebidos e resignificados por estes.

No entanto, antes de empreender esta tarefa, considero oportuno apresentar a fundamentação teórica na qual me ancoro no que se refere a concepções e reflexões sobre alfabetização, Letramento e leitura literária. Os diálogos empreendidos a partir da leitura de alguns autores que se debruçam sobre estas questões e minhas reflexões serão apresentados no capítulo seguinte.

### 3 CONSTRUINDO AS URDIDURAS: REFLEXÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, proponho a discussão de alguns conceitos que considero primordiais para a compreensão da pesquisa que aqui se apresenta, esclarecendo definições basilares que compõem o cerne da análise de dados e das reflexões propostas. Nessa perspectiva, conceitos bakhtinianos como discurso, dialogismo, exotopia e enunciado são fundamentais, bem como as questões sobre alfabetização, letramento e leitura literária.

Uma questão que se impôs logo na definição do recorte da pesquisa foi a expressão *Letramento Literário* como uma concepção que valeria ser discutida, articulada com a proposta de formação continuada do PNAIC. No entanto, o próprio termo *Letramento* encontra-se hoje em discussão quanto a sua relevância e a expressão *Letramento Literário*, por extensão, torna-se ainda mais complexa. Este foi um momento da pesquisa que me trouxe grande tensão. No entanto, considero que foi um processo importante para a minha constituição como pesquisadora, pois exigiu deslocamentos de meu ponto de vista inicial, para analisar o que está sendo apontado no campo como discussão e a partir de então, uma tomada de posição em relação aos termos aqui focados. Nesse momento, foram primordiais tanto as discussões com a orientadora desta pesquisa, a professora Ludmila Thomé de Andrade, com interlocutores do grupo de pesquisa e com outros professores, como as discussões empreendidas na disciplina Tópicos Especiais Com Bakhtin: Concepções de linguagem, de criança e de escrita escolar, ministrada pelas professoras Patrícia Corsino e Ludmila Thomé de Andrade.

Tendo como horizonte a discussão desses conceitos, o estudo do campo a fim de identificar outras pesquisas que se aproximam de alguma forma do que é proposto nesta pesquisa foi muito importante. Para tanto, realizei uma revisão bibliográfica, recorrendo ao banco de teses e dissertações da CAPES e aos anais da ANPED, e empreendi uma busca das palavras-chave *alfabetização*, *letramento*, *Letramento Literário* e *formação continuada de professores*, tendo como margem temporal o período compreendido entre 2009 a 2014. Com fins introdutórios a essa pesquisa, realizo agora um panorama geral a respeito dos trabalhos disponíveis nos bancos de dados consultados.

#### 3.1 O ESTADO DA ARTE

De acordo com os levantamentos realizados, ponderando que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa recente, iniciado em dezembro de 2012, não foram encontradas dissertações ou teses concluídas sobre esse tema no momento

deste levantamento. No entanto, verifiquei alguns estudos sobre esta política, apresentados parcialmente por meio de artigos e apresentações de relatos de experiências em reuniões e congressos como ANPED 2013<sup>12</sup>, 19º COLE<sup>13</sup> e II CONBALF<sup>14</sup>. Encontrei também algumas reportagens em revistas de circulação acadêmica e outros veículos de circulação social como revistas especializadas na área de educação<sup>15</sup>.

Continuei o estudo, então, com as demais palavras-chaves e, por fim, pelo termo *Letramento Literário*. Ao analisar os trabalhos, tentei observar que concepções, práticas e interesses de investigação estão presentes nessas pesquisas; os resultados desse levantamento são apresentados a seguir.

Para revisão dos trabalhos apresentados na ANPED, foram analisados o GT8- Formação de Professores e o GT 10- Alfabetização, leitura e escrita. A maioria dos trabalhos é composta de pesquisas concluídas ou recortes destas que se inserem em eixos relacionados à alfabetização e letramento. A busca se deu em função de pesquisar trabalhos que apresentassem discussões sobre a formação de professores alfabetizadores, em especial do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, mas foi encontrado apenas um minicurso apresentado no GT 10 de Alfabetização, leitura e escrita no ano de 2013.

No que se refere ao Letramento Literário, foram apresentados, no período investigado, nove trabalhos, sendo sete comunicações orais e duas apresentações de pôsteres. Para uma melhor visualização, é apresentada a seguir uma tabela com dados quantitativos:

---

<sup>12</sup> Na 36ª edição da ANPED, ocorrida de 2013, foi apresentado por Bianca Cristina Correa (USP-RP) um Minicurso intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: “novas” políticas, antigas concepções?

<sup>13</sup> No 19º COLE 2014, que aconteceu no período de 22 a 25 de julho de 2014, foram apresentadas: uma conferência (1), duas (2) mesas-redondas e vinte e uma (21) comunicações, sendo oito destas apresentadas como pesquisas em andamento.

<sup>14</sup> No II CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização, ocorrido no período de 12 a 14 de julho de 2015, dos 156 trabalhos aprovados para a apresentação, 27 versavam sobre o PNAIC.

<sup>15</sup> Como exemplo, cito a Revista Escola, de circulação nacional, que apresenta reportagens sobre o PNAIC nas edições nº 024 (fevereiro/março, 2013), nº 268 (dezembro/2013) e nº 271 (abril, 2014), além de citações em outras reportagens e/ou *release* de autores especialistas e profissionais que estão ligados ao PNAIC (autores dos materiais, Coordenadores, Orientadores e professores alfabetizadores). Outro exemplo de publicação é o Jornal Letra A, um periódico trimestral de circulação nacional, produzido pelo CEALE – Centro de Alfabetização, leitura e escrita – que dedicou uma edição especial (Nº 37, de março/abril de 2014) para analisar a implementação e a continuidade do programa.

Quadro 1: Pesquisa nos anais da ANPED GT 10, Alfabetização, leitura e escrita

Ano de realização da Reunião Nacional	Total de trabalhos apresentados	Trabalhos apresentados com foco no Letramento Literário/práticas de leitura literária
2013	14	3
2012	17	1
2011	22	2
2010	17	1
2009	18	2
Total	88	9

Fonte: Site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Item Reuniões científicas.

Analisando esse panorama, observamos que as pesquisas relacionadas com o tema do *letramento literário* são bastante reduzidas se comparadas com o quantitativo total de trabalhos. Algumas pesquisas abordam a questão da leitura literária sem adotar este termo, mas utilizam outros paradigmas como “práticas de leitura literária”, “leitura literária”, “formação de leitores” e “educação literária”. Apenas dois trabalhos utilizam o conceito “letramento literário” (OLIVEIRA, 2014; BARBOSA, 2009).

O trabalho de Silveira e Bonin (2013) tem como pressuposto as discussões sobre as conexões entre literatura e escola, expondo um mapeamento de trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED - da 23ª a 32ª (2000 a 2012) - no GT 10 Alfabetização, leitura e escrita (a maioria) e nos GTs 07, 13, 21 e 23, totalizando 28 títulos que focalizam a literatura infantil e infanto-juvenil. A pesquisa quantitativa buscou identificar tendências, preferências e pontos de vista, assim como ausências e sinalizar questões para reflexão, discutindo o lugar que o campo tem ocupado na última década neste evento, bem como os tópicos e formas preferenciais de abordagem do mesmo. Verificaram que o número de trabalhos sobre literatura infanto-juvenil tem se mostrado bastante estável nas reuniões, ainda que, tendo em vista o total dos trabalhos anualmente selecionados, possa ser considerado, segundo as pesquisadoras, pouco expressivo. A maior recorrência (16 trabalhos) foi de relatos analíticos de pesquisas empíricas, sendo renitente a alusão sobre a importância de um trabalho mediador adequado entre as obras literárias e os alunos, independente do segmento ou modalidade de educação. Encontram-se também, embora em menor número, trabalhos de caráter ensaístico (6), pesquisas que se dedicam à discussão das formas como se constituem os acervos literários que chegam às escolas (4) e dois artigos que tratam do trabalho com professores e sua relação com a literatura infantil. Na conclusão do texto, as autoras apontam tendências temáticas, assim como ausências ou presença restrita de determinadas temáticas, de pesquisadores, de

pesquisas de conhecidos centros de estudo de literatura. Segundo elas, essas ausências poderiam ser explicadas pela falta de interesse de divulgação e troca nesse espaço, dada a existência de outros, e talvez mais prestigiosos, canais de publicização, e a participação em outras instâncias de maior visibilidade e de maior repercussão em termos de ação efetiva no relacionamento entre literatura e escola. Por fim, propõem uma discussão sobre o assegurado lugar dos estudos de literatura infanto-juvenil no espaço das reuniões anuais da ANPED. Ressalto dessa pesquisa a pouca recorrência de estudos que discutem a relação do professor com a leitura e suas práticas com a literatura.

Essa questão é abordada no trabalho de Nascimento (2013), apresentado na forma de pôster, que advém de pesquisa focalizando análises de entrevistas sobre trajetórias de leitura de professores do ciclo de alfabetização de uma escola da rede estadual da periferia da cidade de São Paulo. A pesquisa propõe estabelecer e analisar relações entre trajetória de leitura literária de professores alfabetizadores e o ensino-aprendizagem de leitura e escrita no ciclo destinado à alfabetização inicial, observando aspectos de gestão e estrutura escolar. Esse trabalho se aproxima da intenção desta pesquisa, ao advogar que a trajetória de leitura literária do professor é variável importante, que pode influenciar a prática pedagógica dos docentes e suas opções didáticas no trabalho desenvolvido com a intenção de formar leitores.

A formação leitora do professor também é abordada sob forma de pôster por Oliveira (2013), que apresenta os estudos realizados com professores de Língua Portuguesa do distrito rural de Barreiros, município de Riachão do Jacuípe, Bahia. Seu foco é a leitura literária e a influência dos mediadores sociais que fazem parte do percurso de Letramento Literário dos colaboradores da investigação, com o intuito de compreender melhor a relação do professor com a leitura literária e, por conseguinte, suas escolhas pedagógicas no que tange ao ensino de literatura. A autora advoga que se o professor é um dos principais agentes de leitura, é preciso conhecer melhor seu universo, ouvir sua voz e sua história sobre seu percurso formativo. Há, portanto, possibilidade de uma compreensão sobre a constituição do professor enquanto sujeito-leitor literário e a importância e influência dos mediadores sociais nesse percurso, o que contribui para entender a relação atual daquele com a literatura e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas no tratamento do texto literário em sala de aula.

Na 35ª Reunião de pesquisadores da pós-graduação (2012), dos dezessete (17) trabalhos apresentados no GT 10, apenas um apresentou a discussão da temática. Felipe (2012) propõe a compreensão do processo de circulação e apropriação da literatura por crianças de uma área de assentamento no Sudeste do Pará. A partir do inventário do acervo e

sua apropriação, a autora sistematiza o percurso de leitura das crianças, tendo como referência o caderno de empréstimo da biblioteca da Escola Crescendo na Prática. A conclusão desta pesquisa é a de que o acervo literário apropriado pelas crianças do assentamento Palmares II advém em grande parte dos programas de leitura desenvolvidos pelo Ministério da Educação. Resguardando o papel do Movimento Sem Terra, o espaço de maior densidade de livros e de maior ascendência sobre as crianças, considerando as seleções que fizeram, é a escola.

Na 34ª Reunião da ANPED (2011), dois trabalhos, de um total de vinte e dois, versavam sobre a leitura literária e a formação de leitores. O trabalho de Oliveira (2011) decorre de sua pesquisa de mestrado, que discute o trabalho com a literatura na educação infantil, revelando o que tem sustentado teórica e metodologicamente a leitura literária em cinco salas de aula de crianças na faixa etária de quatro a sete anos, numa Unidade Municipal de Educação Infantil no município de Vila Velha- ES. A autora também considera que os professores podem ser mediadores privilegiados no processo de apropriação de conhecimentos e profissionais importantes para a construção do sucesso do trabalho com a leitura, proposição compartilhada pelo projeto que aqui se delinea. Segundo Oliveira (2011)

É indispensável que estejam inteirados sobre determinados saberes relativos ao trabalho com a literatura na escola, a fim de que possam organizar da melhor forma possível os momentos de leitura de textos literários, que efetivamente contribua para a constituição de leitores de textos e da vida. (p. 5).

A partir da voz das professoras e dos eventos de práticas de leitura nas salas de aula, a autora pôde perceber quais concepções orientaram a leitura literária promovida pelas docentes nesse espaço de educação infantil. Oliveira conclui, a partir de suas análises, que a leitura literária estava sendo utilizada como pretexto para ensino de conhecimentos de diferentes áreas e para produção textual, com a função de moralização de costumes e com a finalidade de ocupação do tempo. Por isso, a autora ressalta a necessidade de ampliar as reflexões sobre a importância da leitura de literatura na educação infantil e sua potencialidade na formação de leitores para além da instrumentalização da literatura.

O trabalho de Rosa (2011) discute as práticas pedagógicas de professoras que atuam em bibliotecas escolares vinculadas à rede municipal de ensino do Recife. Segundo a autora, a presença de professores em bibliotecas, desde que marcada por um projeto de intervenção pedagógica centrada no trabalho com textos literários, traz contribuições à escola em sua tarefa de inserir os estudantes em diferentes contextos de letramento. Conclui sugerindo que os gestores de sistemas educacionais reconheçam na biblioteca um dispositivo de ensino e aprendizagem escolar, desde que gerida por profissionais com intencionalidade pedagógica e com formação que os auxilie a propiciar novas interações dentro e fora da escola.

Na 33ª reunião (2010), um trabalho contemplou a discussão sobre a leitura literária, a saber, a pesquisa de Bonin e Silveira (2010), que reuniu um acervo de mais de 400 livros para crianças que apresentam personagens diferentes como protagonistas e explanam sobre uma diferença em particular ou sobre as “vantagens da diversidade”. A pesquisa teve como objetivo investigar como alunos dos anos iniciais se apropriam de recursos humorísticos em sua própria produção textual e imagética, após a realização de atividade com uma obra de literatura infantil que aborda questões de diferenças e incorpora elementos de humor.

A 32ª Reunião da ANPED (2009) contou com dois trabalhos relacionados à discussão. Um deles é o de Silva (2009), que buscou compreender como acontece o encontro entre crianças da educação infantil e os textos de literatura para elas destinados. A pesquisa foi realizada com três grupos em idades variando entre dois anos e meio e cinco anos e meio e objetivou verificar os critérios de seleção das obras literárias por parte das crianças, bem como a dinâmica da recepção, seus modos de interação e seus pontos de vista. A partir das atividades propostas e das análises dos dados, o pesquisador aponta para a responsabilidade de o educador ofertar obras literárias de qualidade para a criança, que por sua vez, também reconhece o valor artístico do que para ela é lido ou contado.

Barbosa (2009) também apresenta a discussão sobre a recepção dos livros, embora seus sujeitos de pesquisa tenham sido estudantes do Ensino Médio, jovens da idade entre quinze e dezoito anos de três escolas públicas de Juiz de Fora, MG. Sua intenção foi analisar os principais suportes e gêneros indicados como escolha de leitura, bem como a identificação dos motivos que afastam ou aproximam o jovem do texto literário. A pesquisa, ancorada em dados quantitativos, confirmou a hipótese inicial de que a escola é a principal agenciadora da formação de leitores. Por este motivo, a autora argumenta que a adesão a postulações teóricas sobre a leitura literária tem implicações óbvias para o trabalho do professor e sua influência na formação literária dos alunos pode ser fundamental.

A partir da leitura dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, percebi a ênfase dada à questão da escolarização da literatura e, conseqüentemente, à prática do professor, reconhecida como principal referência para a formação do aluno leitor. Apenas dois trabalhos propõem discorrer sobre a relação do professor com a leitura e sua trajetória de formação leitora, reconhecendo que estas influenciam diretamente as práticas de leitura literária na escola (NASCIMENTO, 2013; OLIVEIRA, 2013). Três pesquisas investigaram as práticas de leitura dos alunos (FELIPE, 2012; BONIM e SILVEIRA, 2011 e BARBOSA, 2009), mas apontam a responsabilidade do professor na seleção do acervo literário e nas ações

mediadoras que podem incentivar ou desanimar a prática leitora. No entanto, apenas dois trabalhos citam superficialmente a importância da formação continuada para ampliar as conceituações e propor práticas de leitura na escola (OLIVEIRA, 2011 e ROSA, 2011).

Prossigui com a investigação, recorrendo ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse levantamento realizado não encontrei nenhum trabalho concluído sobre o PNAIC. Utilizando as palavras-chave *alfabetização*, *letramento*, *Letramento Literário* e *formação continuada de professores* (que o banco de dados associou à formação docente, inicial ou continuada), obtive um total de 541 trabalhos, sendo 429 dissertações de Mestrado e 105 teses de Doutorado.

Porém, analisando estes resumos, identifiquei que dos 541 trabalhos inicialmente apresentados, 357 realmente apresentavam a discussão sobre os temas, pois os 184 restantes faziam menções parciais às palavras-chaves utilizadas como “professores”, “formação” ou “informação” (mas que constava como similar) e “literário”. Observando minuciosamente, verifiquei que apenas em um trabalho as quatro palavras-chaves foram utilizadas conjuntamente no resumo e em poucos havia a menção de pelo menos três delas. Para uma análise pormenorizada dos dados encontrados, segue-se uma tabela que apresenta a recorrência de cada palavra-chave nos resumos encontrados.

Quadro 2: Pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES			
Recorrência de trabalhos por Palavras-chave			
Letramento	Alfabetização	Letramento Literário	Formação Continuada
357	121	29	85

Fonte dos dados: Banco de Teses da Capes

Em relação a esses números, trago algumas observações antes de apresentar as análises com o entrecruzamento destas palavras-chaves.

No que diz respeito à palavra-chave “Formação Continuada de professores”, foram encontrados 85 resumos relacionados às outras palavras utilizadas, sendo que o banco de dados associou esta palavra à formação de professores e formação docente, apresentando trabalhos que abordavam tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

A palavra-chave *alfabetização* apareceu em número menor em relação a *Letramento* embora na maior parte dos casos sua recorrência esteja interligada à anterior. A recorrência das pesquisas sobre Letramento evidencia que este termo torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas

(SOARES, 2012). Ressalta-se a proposta de que as práticas sociais da leitura e escrita são diversificadas e por isso alguns autores como Brian Street e Ângela Kleiman defendem o uso do termo *letramentos*, no plural, para designar toda a extensão do fenômeno, ou mesmo a denominação *multiletramentos*, que procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que hoje dispomos. No entanto, como propõe Geraldi (2014), observa-se uma gaseificação do termo, que se evidencia nos resumos encontrados neste banco de dados, uma vez que observamos estudos relacionados a diversos tipos de letramentos como: acadêmico, digital, estatístico, visual, crítico, escolar, algébrico, informacional, científico, financeiro, familiar, funcional, ideológico, probabilístico, multimodal, social, profissional, situado, cívico, ecológico e linguístico, além dos termos “biletamento” e “multiletramento”. Entre estes diversos tipos de Letramento encontra-se o Letramento Literário:

O Letramento Literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o Letramento Literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de Letramento singular. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102)

No que se refere ao termo Letramento Literário, encontrei 29 resumos, sendo quatro teses de doutorado e 25 dissertações de Mestrado. Procedendo à análise detida dos resumos destes trabalhos, destaco os seguintes dados:

Quadro 3: Recorrência de Dissertações e Teses por modalidade

Pesquisa de Dissertações e Teses no Banco da Capes Palavra-chave utilizada para pesquisa: Letramento Literário			
Referência	Recorrência de trabalhos		
	Modalidade: Mestrado	Modalidade: Doutorado	Total
Educação Infantil	2	----	2
Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental)	5	----	5
Anos finais do 1º segmento do Ensino Fundamental (4º e 5º anos)	3	1	4
2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos)	3	----	3
Educação de Jovens e Adultos	1	1	2
Ensino Médio	5	1	6
Ensino Superior	-----	1	1
Educação em Tempo Integral	1	-----	1
Cursos de Formação de Professores	2	-----	2
Educação no Campo	1	-----	1
Biblioteca Escolar	1	-----	1
Ensino Fundamental (9 anos)	1	-----	1
Total	25	4	29

Entendendo que o ato de alfabetizar não deve ficar apenas no ensino de técnicas de leitura e escrita, advogo que é possível recorrer ao trabalho com o texto literário, considerando-o capaz de intensificar a experiência com a linguagem escrita, e por isso, parto do pressuposto de que esta é uma discussão que precisa estar presente na formação docente. Porém, a partir dos dados apresentados acima, podemos inferir que este é um assunto ainda pouco explorado pelas pesquisas na área da educação, uma vez que no banco de dados consultado, apenas dois trabalhos referem-se diretamente a propostas de formação de professores.

Portanto, encontrei nove pesquisas, sendo todas dissertações de Mestrado, que se aproximam das questões propostas neste trabalho. Para uma abordagem mais precisa dos dados cronológicos e quantitativos que fundamentam uma análise qualitativa desses trabalhos, a disposição dos dados em uma tabela é apresentada a seguir:

Quadro 4: Dissertações apresentadas por títulos e palavras-chaves

Pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES Palavra-chave: Letramento Literário		
Ano	Título da pesquisa	Palavras-chave
2011	Da leitura, a literatura ao Letramento Literário: a prática docente em foco (MARTINS, UNESP)	Leitura, literatura, Letramento Literário, prática docente
2011	A leitura da literatura infantil e o Letramento Literário: perfil docente na rede municipal de ensino (reme) do município de Três Lagoas-MS (FREITAS, UFMS)	Leitura; Literatura Infantil; Letramento Literário; formação
2011	Literatura infantil: formação do leitor literário em três escolas de Primavera do Leste-MT (PAIVA, UFMT)	Literatura Infantil. Concepções e Práticas
2011	Alfabetização e Letramento Literário no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos: funções e usos da literatura infantil (MACHADO, UNESP)	Alfabetização, Letramento, Literatura Infantil
2011	O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido (ALMEIDA, UFMG)	Letramento Literário, Literatura infantil
2011	Investigando práticas sociais de leitura de textos literários: a mediação de leitura como ação cultural e o pensar alto em grupo (SUGAYAMA, PUC/SP)	Letramento Literário, ação cultural, pensar alto em grupo
2012	O jogo literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância (QUEIROZ, UFRJ)	Ensino Fundamental; Letramento Literário; linguagem
2012	Letramento Literário: a mediação da leitura de obras literárias no processo de constituição de leitores competentes (OLIVEIRA, UNB)	Literatura, Letramento Literário, leitor autônomo
2012	Leitura e literatura na Escola Livre Porto Cuiabá, na perspectiva da Pedagogia Waldorf (VIANA, UFMT)	Leitura. Literatura Infantil. Pedagogia Waldorf

A leitura das nove dissertações sobre o Letramento Literário permitiu uma análise dos conceitos mais recorrentes e das referências teóricas em relação a estes. Os temas mais

frequentes foram *Letramento, leitura, literatura e Letramento Literário*. Todas as pesquisas abordam a questão do Letramento, apresentado por um percurso histórico ancorado nos trabalhos de Magda Soares e ampliados principalmente a partir dos estudos de Ângela Kleiman e Brian Street. Relacionadas a este conceito, estão as reflexões sobre a leitura, ancoradas especialmente em Ângela Kleiman, Regina Zilberman, Paulo Freire e Anne-Marie Chartier. A partir da relação intrínseca entre o Letramento e a leitura, estão as discussões sobre literatura, que tem como principal referência teórica Antônio Candido (mencionado em oito pesquisas) e sua proposta de literatura como um direito, pensada a partir de sua força humanizadora, além das reflexões de Marisa Lajolo e Ricardo Azevedo.

O conceito de Letramento Literário é apresentado sob duas vertentes: uma referenciada em Rildo Cosson (citado em oito pesquisas) e em Graça Paulino que, baseados no conceito de Letramento, vinculado a Magda Soares, o entendem como uma “expansão” deste termo; e outra, a partir do conceito de Letramento de Ângela Kleiman, pensando-o como práticas de leitura literária escolarizadas, encontrado, por exemplo, nos estudos de Regina Zilberman, Cecília Goulart, Ezequiel Theodoro da Silva e Marisa Lajolo.

A partir dos dados quantitativos anteriormente expostos, tendo como eixos de abordagem os temas explicitados pelas palavras-chave e as aproximações com as intenções deste projeto, traçarei considerações sobre as dissertações coletadas no banco da CAPES, a fim de justificar a relevância e a pertinência dessa pesquisa.

Após a leitura da dissertação de Sugayama (PUC/SP, 2011), foi possível perceber que a reflexão sobre Letramento Literário e sua relação com as concepções e práticas do professor se aproxima desta pesquisa. A pesquisadora apresenta as concepções de leitura, enfatizando as diferentes abordagens – visão tradicional, a cognitiva e a interacionista, optando por abordar a leitura como prática social e o modelo ideológico do Letramento. Destaca as práticas sociais de leitura: a mediação como ação cultural e o pensar alto em grupo, apresentando tanto o histórico quanto o funcionamento de ambas. Outra aproximação entre os trabalhos foi a questão evidenciada de que apenas a presença dos livros não garante o acesso das crianças à leitura, pois é necessária uma formação para que os educadores possam conhecer os livros e incorporar em suas rotinas os momentos de leitura literária. Por fim, a autora expõe uma análise detalhada de sua atuação como formadora nos encontros com jovens alunos participantes de um projeto de Formação de Educadores Mediadores de Leitura, analisando um encontro gravado reconhecido como um evento de letramento. Por isso, apesar da base de análise e da metodologia apresentarem distinções, além de os sujeitos de sua pesquisa não

serem professores, identifico as aproximações entre as pesquisas devido a preocupação de analisar a prática em relação ao trabalho com um projeto de formação e suas possíveis contribuições para a promoção do Letramento Literário.

A dissertação de Paiva (UFMT, 2011) aproxima-se da pesquisa a que me propus já a partir do problema central que investiga: como os professores concebem e desenvolvem a proposta de leitura de literatura infantil em três escolas de Ensino Fundamental no município de Primavera do Leste-MT. A este problema central, vincula-se a questão: Existe uma proposta de literatura infantil para o desenvolvimento do Letramento Literário? A pesquisadora aborda o conceito de literatura infantil e o surgimento da infância, o que diferencia as duas pesquisas, pois embora reconheça a importância da discussão, não é o foco deste trabalho. Apesar dos enfoques serem diferentes, as discussões se aproximam no que se refere à reflexão sobre a importância da escola como *locus* privilegiado para a promoção do Letramento Literário e do professor como mediador entre o aluno e a literatura, sendo estes, por essa razão, os sujeitos das duas pesquisas. No entanto, a partir da análise de dados, nossas concepções distanciam-se, pois percebo uma postura de quem observa as práticas dos professores, descrevendo-as minuciosamente apenas para criticá-las, evidenciada no número de “nãos” relacionados às suas concepções do que as aulas dos sujeitos da pesquisa não atingiram e do que poderiam ter sido.

Em relação ao trabalho de Freitas (UFMS, 2011), um aspecto que diferencia as investigações diz respeito ao foco de observação, que no caso da pesquisadora é a Educação Infantil. Por este motivo, realiza uma extensa discussão sobre a infância e a legislação que embasa o atendimento a crianças pequenas em creches e pré-escolas. Porém, sua investigação apresenta pontos comuns com a proposta desta pesquisa, pois a autora também tem como objetivo conhecer as práticas de leitura literária desenvolvidas por um grupo de professores. Outra aproximação diz respeito à reflexão sobre a importância do trabalho com a leitura literária na escola e de como a formação do professor e suas experiências de leitura podem influenciar sua prática em relação à formação de leitores. A autora enfatiza que, apesar das políticas de incentivo à leitura e de formação do leitor, muitos cursos de formação continuada não estão abordando tais temas e propõe que essa situação seja repensada.

A observação das práticas de Letramento Literário desenvolvidas pelo professor também é abordada por Serrado (UNESP, 2011), que investiga como uma professora do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Presidente Prudente-SP trabalha com a leitura em sala de aula. Uma das conclusões a que chega é que a professora

participante da pesquisa não tem claras as definições de Letramento Literário, pois não foi formada para conscientemente assumir esse conceitual teórico. No entanto, mostra como o sujeito de pesquisa promove várias ações nessa perspectiva. Embora o foco de análise seja diferente, o referencial teórico e as reflexões sobre como a literatura é escolarizada, analisando a prática do professor configuram-se pontos de aproximação.

A pesquisa de Almeida (UFMG, 2011) analisa práticas de Letramento Literário em três turmas de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola situada num contexto socioeconomicamente desfavorecido. A pesquisadora apresenta um estudo detalhado sobre a literatura infantil, abordando questões históricas e contemporâneas da aproximação desta com a escola. Entretanto, tem como foco a prática de uma professora que assumiu as “aulas de biblioteca” e que, embora seja nomeada para esta função, sua atuação como mediadora de leitura acontece nas próprias turmas investigadas. As reflexões sobre a prática docente de promoção do Letramento Literário possibilitam uma aproximação entre os trabalhos.

Queiroz (UFRJ, 2012) apresenta uma importante reflexão sobre o papel do pesquisador a partir do conceito de excedente de visão e exotopia. Seu trabalho direciona o olhar para a criança e sua relação com os livros de literatura infantil dentro da esfera escolar, o que difere desta investigação. Devido a seu objetivo de estudo, traz uma contribuição para a discussão sobre a literatura infantil, que embora não esteja no centro da discussão aqui empreendida, também está presente uma vez que o Letramento Literário no ciclo de alfabetização está intrinsecamente relacionado a este gênero literário. Outra diferenciação está no procedimento metodológico, que no caso de Queiroz se constituiu numa pesquisa participante, na qual a autora entrevistou na prática pesquisada realizando oficinas e atividades literárias. A pesquisadora conclui que o tempo e o espaço dedicados à leitura literária na turma que acompanhou não parecem ser o ideal e as crianças também não frequentavam a Sala de Leitura. No que diz respeito ao trabalho com o texto literário, este era utilizado como instrumento de exercícios e tarefas, excluindo completamente o lado lúdico e transformador da literatura. Queiroz aponta que as três professoras observadas ainda encontravam dificuldades para promover o Letramento Literário, fazendo uma relação com a formação destas, que parece não garantir uma maior aproximação com o universo da literatura o que acaba se refletindo nas atividades burocráticas desenvolvidas por elas. Propõe, então, uma reflexão sobre as práticas de formação literária também do professor, o que aproxima suas reflexões desta pesquisa.

A pesquisa de Viana (UFMT, 2012) investiga a proposição pedagógica sobre a leitura e a literatura infantil em uma turma de 4º ano da Escola Livre Porto Cuiabá, conforme os princípios da Pedagogia Waldorf. Sua pesquisa centrou-se nas concepções e práticas que ancoravam o fazer pedagógico da professora em relação às atividades de leitura, analisando se sua prática metodológica possibilitava o Letramento Literário dos alunos. Apesar de apresentar um contexto diferenciado por tratar-se de uma escola privada regida por uma pedagogia distinta, com princípios e metodologia de trabalho próprias que Viana demonstra em seu trabalho, os referenciais teórico-metodológicos das duas pesquisas são semelhantes, tendo como princípio que as concepções e práticas dos professores em relação ao Letramento Literário podem contribuir significativamente para a formação de alunos leitores.

A questão da mediação do professor é abordada também na pesquisa de Oliveira (UNB, 2012) cujo objetivo principal é analisar os benefícios que a leitura literária, mediada pelo professor ou agente de leitura, propicia ao aluno em seu processo de formação leitora. Após dissertar sobre alfabetização e letramento, leitura literária e escolarização, literatura infantil e gêneros textuais, a discussão concentra-se na mediação da leitura literária, que de acordo com a pesquisadora pode ser compreendida em dois momentos distintos: o momento amplo (que se refere à preparação para a “mediação leitora”) e o momento estrito (concernente ao momento da contação ou leitura e as intervenções em relação ao texto lido). Em seguida, cita as etapas que compõem estes momentos e as abordagens metodológicas de sua investigação, que se constituiu em uma pesquisa-ação. Apresenta as análises de momentos de mediação de leitura e dos questionários aplicados aos alunos. Suas conclusões, no entanto, estão direcionadas à sua atuação como mediadora de um projeto de leitura que desenvolveu na escola e tem como objetivo confirmar as asserções apresentadas na introdução do trabalho e não analisar a prática dos professores do grupo investigado, o que difere da investigação aqui intencionada.

Machado (UNESP, 2011) também destaca o papel da literatura na perspectiva de formação do leitor e tem como objetivo verificar e analisar como a literatura era utilizada por três professoras do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG. Os resultados mostraram que as professoras desenvolvem práticas ora emancipatórias, ora pedagogizantes, utilizando a literatura como pretexto para o ensino de convenções linguísticas. A pesquisadora conclui afirmando a necessidade de investir na formação inicial e continuada dos professores, que enfatizem “a importância de uma imersão no Letramento

Literário, a fim de que os professores tenham condições de trabalhar efetivamente para a construção de uma comunidade de leitores”. (MACHADO, 2011, p. 156).

Todos esses autores (MARTINS, 2011; FREITAS, 2011; PAIVA, 2011; MACHADO, 2011; ALMEIDA, 2011; SUGAYAMA, 2011; QUEIROZ, 2012; OLIVEIRA, 2012 e VIANA, 2012) dialogam de alguma maneira com esta pesquisa, uma vez que ajudam a refletir sobre as práticas escolares de Letramento Literário, levando em conta questões como as concepções de leitura dos professores, sua história de formação leitora e suas práticas cotidianas no que se refere à promoção da leitura. Outra proposição recorrente é a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores e a discussão sobre o Letramento Literário, propondo-se a fundamentação teórica no que tange aos critérios de seleção das obras, a práticas adequadas da escolarização da literatura e a imersão por parte dos professores no universo literário.

Entretanto, embora tais autores dialoguem com o projeto, observando os trabalhos publicados nos anais da ANPED e no banco de teses e dissertações da CAPES, bem como em revistas que discutem sobre a educação, não encontrei nenhum trabalho que se debruçasse sobre como a formação de leitores e o trabalho com a leitura literária é apresentado na formação continuada de professores e que discussões são apresentadas a respeito. Assim, considero que a discussão implementada nesta dissertação sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, tendo como foco o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, possa contribuir para esse debate educacional.

### 3.2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO: ENTRE DISCURSOS E POSICIONAMENTOS

A partir da revisão de literatura apresentada, observamos que o debate sobre os termos alfabetização e Letramento bem como diferentes posturas teóricas assumidas estão muito presentes no campo da educação. Considero relevante uma discussão sobre estas concepções e os esclarecimentos sobre a posição tomada que norteou a análise dos dados.

Os primeiros anos escolares são apontados como o período responsável por introduzir a criança no mundo da leitura e escrita e ensinar-lhe a “decifração” do código, por vezes desconsiderando-se que esta já esteja imersa num mundo em que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p.261) e, nas sociedades letradas, imersas na linguagem escrita. De acordo com Cagliari (2007), a alfabetização começou no momento em que o sistema de escrita foi inventado. Talvez por

essa razão, esta é geralmente relacionada à aprendizagem inicial da leitura e escrita. No entanto, Batista (2011) argumenta que, no interior da alfabetização, é possível distinguir duas grandes etapas: a primeira etapa consistiria na alfabetização inicial, organizada em torno do processo de domínio do princípio alfabético como o aprendizado daquilo que nosso sistema de escrita representa e do funcionamento desse sistema; e a segunda asseguraria a consolidação e desenvolvimento da alfabetização após o domínio do princípio alfabético, isto é, no avanço em relação ao domínio de nosso sistema ortográfico e das capacidades de leitura, compreensão e produção de textos, e nesse sentido, não seria possível a “consolidação” do processo de alfabetização. O mesmo pensamento parece ecoar em Geraldi (2014) quando este afirma que “Somos ao mesmo tempo competentes e incompetentes leitores e produtores de textos, dependendo de nossos campos de atividade e de nossa circulação pelos diferentes campos de atividade.” (2014, p. 28).

Essa proposta corrobora a discussão empreendida por Soares (2012) ao considerar que, para entrar e viver nesse mundo do conhecimento, não basta o domínio da tecnologia da escrita que se obtém no processo de alfabetização (entendida como processo de apropriação da leitura e escrita), mas é necessário o domínio de competências de uso dessa tecnologia para a atuação que também é ideológica e política. Segundo a autora,

[...] enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão. (SOARES, 2012, p. 58)

A partir de discussões relacionadas à distinção entre o domínio do princípio alfabético e seu uso efetivo e competente, tem-se incorporado o uso do termo *letramento*, introduzido muito recentemente na língua portuguesa. A instauração do termo, segundo Pinheiro (2011) remete à década de 60 nos estudos de Práticas Culturais da Universidade de Birmingham, quando o pesquisador R. Hoggart, na obra *The Uses of Literacy*, pretendia analisar os efeitos da influência da televisão e da democratização da escola nas classes populares. Entretanto, no Brasil, essa terminologia teve uma aproximação mais direta como o campo educacional, o que culmina em diferentes formas de compreensão e, conseqüentemente, em distintas apropriações.

Convém salientar que os primeiros trabalhos que utilizam o termo nacionalmente voltaram-se, na verdade, para pesquisas com jovens e adultos, em contextos escolares e não escolares, a partir de questionamentos sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil. Referindo-se ao aparecimento do termo *letramento*, Kleiman (2008) argumenta que esse conceito começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os

estudos sobre o impacto social da escrita, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática. Tfouni, (2010), por sua vez, salienta que não deveria haver a redução do termo ao significado de alfabetização e ao ensino formal, pois, para esta autora, Letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e deve ser compreendido como um processo sócio-histórico.

Apesar disso, a incorporação do termo mais difundida a partir dos anos de 1980 foi a que confronta a noção de analfabeto e alfabetizado e suas implicações na vida dos sujeitos. Estudos de autoras como Mary Kato (1986), Ângela Kleiman (2008), Leda V. Tfouni (1988) e Magda Soares (2012) são representativos deste período. Desde então, a discussão sobre o termo tornou-se frequente nos discursos escritos e orais dos especialistas das áreas da Educação e das Ciências Linguísticas, como fruto de reflexões individuais ou de grupos e centros de pesquisa que produzem coleções sobre o tema, como por exemplo, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, bem como posicionamentos opostos à necessidade de adoção dessa perspectiva, como as críticas promovidas pelo Grupo de Pesquisa sobre Alfabetização de Alunos e Alunas das Classes Populares – Grupalfa, da Universidade Federal Fluminense.

De acordo com Soares (2012), a palavra *Letramento* é uma tradução para o português do termo inglês *literacy* (“condição de ser letrado”), ou *literate*, adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita. Para a autora, está implícita neste conceito a ideia de que a escrita e a leitura trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, tanto para o indivíduo quanto para o grupo social no qual ele está inserido. Por esse motivo, reconhece que o conceito de Letramento é um fenômeno multifacetado e extremamente complexo, argumentando que a concepção em torno de uma única definição é impossível. Tal dificuldade decorre, para a autora, do fato de o Letramento abranger uma vasta quantidade e qualidade de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, englobando assim sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isto poderia explicar as distintas e muitas vezes antagônicas apreensões do termo, por enfatizarem dimensões singulares. De acordo com essa perspectiva, Letramento é o que os indivíduos fazem com as habilidades de leitura e de escrita em um contexto específico e como elas se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Porém, nesta dimensão social, há duas interpretações conflitantes: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo de letramento, segundo Street:

[...] assume uma direção única na qual o desenvolvimento do Letramento pode ser traçado e associado com o “progresso”, “civilização”, liberdade individual e

mobilidade social. Essa é uma maneira de distinguir Letramento de alfabetização. Isso isola o Letramento como uma variável independente e então afirma ser capaz de estudar suas consequências. Essas consequências estão, classicamente, representadas nos termos de “crescimento econômico” ou em termos de estratégias cognitivas. (STREET, 1984, apud SOARES, 2012, p.76)

A esta perspectiva se opõe o modelo ideológico de letramento, para o qual este não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser utilizado nas práticas sociais quando exigido, mas é “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.” (SOARES, 2012, p. 75). A partir dessa concepção, não há um grau zero de letramento, uma vez que as práticas estão indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, e por esse motivo, há uma variedade de práticas associadas à leitura e escrita em diferentes contextos das quais todos os sujeitos participam. Esse argumento é válido apenas nas sociedades com escrita, nas quais a organização da vida social exige sempre algum grau de letramento, ainda que indireto, e a definição deste termo esteja baseada na própria escrita.

Observamos, pois, que há diferentes conceitos de Letramento e estes variam de acordo com as necessidades e condições sociais específicas de determinado contexto histórico, social e político. Devido a esses múltiplos significados e variedades de contextos, propõem-se “desagregar” o termo Letramento (SOARES, 2012, p. 81), qualificando-o ou, numa proposta mais contemporânea, conforme argumenta Street: “[...] seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a ‘letramentos’ do que a um único ‘letramento’”. (STREET, 1984, apud SOARES, 2012, p 79). Nesta proposta de pensarmos em diferentes letramentos, podemos observar uma ênfase nas práticas, sejam elas orais ou escritas.

Manoel Correa, em uma comunicação no III Simpósio de Escrita Docente e Discente<sup>16</sup>, realizado pelo LEDUC, apresenta um terceiro sentido para este termo, que procura enfatizar a complexidade das tradições orais e escritas. Ao mesmo tempo em que afirma que não há um grau zero de Letramento e que há *letramentos* no plural, acrescenta que os saberes a se considerar não se restringem apenas ao domínio da escrita alfabética, dentro e fora do

---

<sup>16</sup> O III Seminário de Escrita Docente e Discente aconteceu entre 18 e 20 de setembro de 2014, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no *campus* da Praia Vermelha, reunindo, como nas edições anteriores, pesquisadores de outras instituições com as quais a pesquisa mantém ações colaborativas. Esta edição representou a culminância de um processo de pesquisa-formação, apresentando resultados do trabalho de quatro anos (2011-2014) do projeto de pesquisa “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública”. Essas reflexões de Manoel Luiz Gonçalves Corrêa foram ampliadas e publicadas no artigo Epistemologias na introdução e no desenvolvimento de práticas escritas: identidades em jogo, da Revista D.E.L.T.A., 31-especial, 2015 (127-167). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445027375172385113>. Acesso em 05 nov 2015.

domínio da letra. O autor atenta para a nossa característica histórica da tradição oral e afirma: “Então, me parece que do ponto de vista do ensino da escrita, é fundamental pensar em histórias de Letramento do sujeito e não em graus de Letramento do sujeito” (informação oral). Evocando uma referência da área da psicanálise, propõe que ao falarmos desse termo precisamos levar em consideração que “a análise procura sempre saber o que o sujeito fez com aquilo que fizeram com ele. O que o sujeito fez com aquilo que os outros fizeram dele” (Idem). Concordo com esta proposta ao trazer para esta pesquisa considerações a respeito das trajetórias dos sujeitos envolvidos e a perspectiva bakhtiniana de dialogismo e alteridade.

Dentro desse quadro, podemos dimensionar que o termo Letramento surgiu a partir de uma gama de discussões acerca das práticas de leitura e escrita e que no caso do Brasil, vimos a chegada dos estudos de letramento articulada especificamente ao tema da alfabetização, muito embora sua ancoragem mais profunda seja nos estudos antropológicos, ao olhar para a relação entre o sujeito e leitura e escrita, em diferentes contextos culturais e sociais. A perspectiva que estes estudos traziam sobre a língua escrita foi afirmada de tal modo que se declarava indissociável da alfabetização, muito embora se buscasse ao mesmo tempo apresentá-la separadamente. Por isso, essa nova demanda também fez emergir em nosso meio social outras facetas para as aprendizagens escolares. Já não basta enxergá-las como meras técnicas, mas devemos pensar a leitura e a escrita imersas nos meios sociais, levando em consideração as esferas sociais em articulação com as histórias de Letramento dos sujeitos. Nesta perspectiva, é preciso considerar um processo de Letramento na esfera escolar que esteja ancorado na interdiscursividade estabelecida pelo caráter dialógico da linguagem e no princípio fundante da ação educativa: não há educação fora da relação com o outro.

Entretanto, devido a esta apropriação, no Brasil, do termo estritamente relacionado ao campo da alfabetização, tal perspectiva culmina, muitas vezes, numa visão reducionista. Nestes casos, o termo passa a ser abusivamente utilizado e estreitamente relacionado à escrita alfabética e não aos usos e práticas da leitura e da escrita, que marcam também a oralidade, nas diferentes esferas sociais e sem levar em consideração, como salienta Manoel Correa, as práticas sociais e a história de Letramento do sujeito. A consequência desta apropriação é o que Geraldi (2011) denomina *gaseificação* do conceito de letramento. Para esse autor:

O entendimento de que há uma gaseificação do conceito, pois eventos de Letramento independem da presença explícita da leitura ou da escrita, parece ser dominante nas pesquisas mais recentes sobre o assunto. Isso pode ser comprovado pela remessa aos múltiplos letramentos, entendidos não como práticas distintas de Letramento ou como maneiras distintas de uso da escrita, mas como capacidades desenvolvidas pelo convívio com as diferentes esferas das atividades comunicacionais humanas, nas quais gêneros discursivos, com seus estilos próprios,

temas e configurações composicionais, circulam constituindo campos de especialidades. (GERALDI, 2011, p. 21)

Outra dificuldade na compreensão e uso indistinto deste conceito é sua rápida expansão por diversos campos, relacionado à iniciação em diferentes conhecimentos ou até mesmo envolvendo outras semioses, resultando no uso do termo acompanhado por adjetivos que buscam delimitar cada uma de suas dimensões como, por exemplo, “Letramento matemático”, “Letramento visual”, “Letramento musical” etc. Esta expansão do emprego da palavra e a dubiedade de seus sentidos resultam no uso comum, indo para além das fronteiras dos estudos teóricos. Para Geraldi (2014), “o adjetivo ‘diferente’, associado ao letramento, nada mais faz do que reconhecer a real complexidade dos usos sociais da linguagem.” (2014, p. 29), o que torna o termo epistemologicamente problemático.

Goulart (2014), ao contribuir com essa reflexão, aponta ainda que, do ponto de vista pedagógico, a problemática da adoção indiscriminada do termo se amplia, uma vez que há propostas que tentam compreender o “como” trabalhar com o letramento, isto é, como transformá-lo em conteúdo ou método. Nas palavras da pesquisadora: “O termo entra no circuito escolar, em que tudo precisa se tornar conteúdo - didatizável e mensurável -, esvaziando-se muitas vezes do sentido cultural, socialmente referenciado”. (2014, p. 43). Por esse motivo, a autora sinaliza a preocupante proliferação de tantos “letramentos” (adjetivados) no panorama de propostas educacionais.

Considero, no entanto, que apesar das distintas e muitas vezes equivocadas apreensões do termo e do conceito de letramento, não podemos negar sua contribuição para o campo educacional. Um provento relevante advindo dessa concepção e trazido à tona para ressaltar uma dimensão fundamental do processo de alfabetização que, de um modo geral, estava obscurecido, foi apontar o valor social da aprendizagem da leitura e escrita. Convém ressaltar que há propostas de ensino em que a noção de Letramento é considerada nessa perspectiva de práticas sociais, mas que, entretanto, estas não são homogêneas e consensuais.

Mais uma vez Goulart (2014) alerta para o fato de que, apesar do atual reconhecimento dos textos legitimados socialmente como ponto de partida para as práticas pedagógicas de ensino da linguagem, estes ainda são trabalhados como um elemento sem peso, despidos de seus valores político-sociais. Neste paradigma, são utilizados como parte de uma engrenagem técnica a ser apreendida, separando-se forma e conteúdo, com prioridade para a análise da língua encaminhada pelo professor, subordinando o conhecimento e as possibilidades de análise das crianças, e as próprias crianças, ao estudo de características do

sistema linguístico. Portanto, as reflexões sobre o letramento, pensado a partir do olhar dos sujeitos para a leitura e escrita, ainda se faz relevante.

A partir das reflexões empreendidas até então, advogo que os estudos de Letramento associados a práticas sociais de leitura e escrita, a despeito das distintas (in)apropriações do termo, precisam conduzir à compreensão da dimensão humana, universal e criadora dos sujeitos, coletivizando-os e reconhecendo-os como produtores de conhecimentos, de cultura, retomando assim o sentido antropológico encontrado nos estudos etnográficos que deram origem a esse conceito. Para tanto, considero pertinente analisar algumas proposições que se colocam no campo sem, contudo, desmerecer os estudos anteriores e dessa forma, tentar imprimir um discurso autoritário em que uma única concepção se preconiza a correta. Posiciono-me procurando extrair dos estudos referentes às temáticas, discursos que considero relevantes, incluindo também meus enunciados como um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 72). Neste contexto, uma possibilidade é questionar a adjetivação na concepção de Letramento Literário.

A designação *Letramento Literário*, usada pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino num trabalho encomendado para a ANPED, na sequência do trabalho de Magda Soares, faz parte da expansão do uso do termo, isto é, integraria o “plural” dos letramentos, sendo considerado um dos usos sociais da escrita. Paulino apresenta uma definição para Letramento Literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Rildo Cosson (2006) propõe a seguinte definição:

O Letramento Literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição da existência da escrita literária, que abordaremos adiante, o processo de Letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí a importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de Letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006, p.12).

Este termo passou a ser incorporado mais efetivamente nas pesquisas a partir da criação do *Grupo de Pesquisa do Letramento Literário - GPELL*- em 2001, embora tivesse antes a denominação de Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil, em atuação desde 1994. O GPELL está situado num ambiente mais amplo de pesquisa e ação educacional do qual faz parte, a saber, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)<sup>17</sup>, da

---

<sup>17</sup> O CEALE foi criado em 1990, com o objetivo de integrar atividades de pesquisa, documentação e ação educativa voltadas para a alfabetização, leitura e escrita. Conforme aponta Paiva, “No campo ação educativa, o CEALE vem se articulando às redes públicas de ensino no desenvolvimento de formação continuada de

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este grupo de pesquisa, em consonância com a organização do Centro que o abriga, desenvolve suas atividades nas áreas de pesquisa e ação educacional e organiza essas atividades em torno de projetos. Uma destas ações é o evento *Jogo do Livro*, que a princípio tinha a denominação *Jogo do Livro Infantil e Juvenil*, mas a partir da quarta edição, intitulada *Jogo do Livro IV: Letramento Literário: Ensino, Pesquisa e Políticas Públicas de Leitura*, ampliou o interesse de discussão, antes restrita a crianças e jovens, também para a formação do leitor adulto e para a democratização do acesso a leitura literária. Desde então, o grupo tem proposto projetos, ações e eventos pensando no Letramento Literário como “os caminhos do livro e da leitura dentro e fora da escola” (PAIVA, 2004, p. 50). Integram esse grupo nomes que são referência nos estudos de Letramento Literário no Brasil tais como: Maria das Graças Paulino, Rildo Cosson, Maria Zélia Versiani Machado, Marcelo Chiaretto, Hércules Toledo Corrêa, Aparecida Paiva e Aracy Alves Martins. No entanto, convém mencionar outros pesquisadores como Marisa Lajolo, Ezequiel Theodoro da Silva, Magda Soares e Regina Zilberman que têm uma tradição anterior nos estudos sobre a leitura e, mais especificamente, a leitura literária no ambiente escolar e fora dele, embora não tenham utilizado esta designação.

Assim, o Letramento Literário se distinguiria por tratar-se do processo de apropriação de um texto de “uso social da escrita”. Este termo, porém, vem sendo questionado e, por isso, cabe uma reflexão sobre a adoção desta terminologia. A essa discussão, soma-se a proposta de Ludmila Thomé de Andrade<sup>18</sup> de que os letramentos devem estar relacionados às esferas da sociedade e não definido a partir das áreas do conhecimento, prática esta que contribui para a gaseificação do termo conforme discutido anteriormente. Neste sentido, as contribuições de Sheila Grillo sobre o conceito de esfera discursiva da comunicação são um grande auxílio.

No texto *Esfera e Campo*, Grillo (2010) salienta que o conceito de esfera da comunicação discursiva está presente ao longo de toda obra de Bakhtin e do Círculo, articulado especialmente à teorização dos aspectos sociais nas obras literárias e à natureza da linguagem verbal humana (GRILLO, 2010, p. 135). Para a autora, em algumas retraduições

---

professores e especialista e na prestação de serviços de natureza técnico-científica [...] Além disso, no que se refere a projetos de pesquisas, desenvolve projetos integrados que permitem uma adequada compreensão das práticas escolares e não escolares de leitura e escrita.” (PAIVA, 2004, p. 44).

<sup>18</sup> Proposta discutida em uma aula proferida para as escolas da Rede de escolas pertencentes ao SESC, no dia 13 de maio de 2015 (disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=fg9UQqhEy\\_Q&index=3&list=PL7HnIveeLk-ejDwkcCifFgWSD-PdTXOv](https://www.youtube.com/watch?v=fg9UQqhEy_Q&index=3&list=PL7HnIveeLk-ejDwkcCifFgWSD-PdTXOv)>. Acesso em: 27 Nov 2015) e nas aulas da disciplina *Tópicos Especiais Com Bakhtin: Concepções de linguagem, de criança e de escrita escolar*, ministrada pelas professoras Patrícia Corsino e Ludmila Thomé de Andrade, no programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, no primeiro semestre de 2015.

das obras bakhtinianas, o termo *esfera* é substituído por *campo*, o que facilita a aproximação do conceito de campo elaborado por Pierre Bourdieu, tarefa a que esta se propõe no texto. Segundo Grillo, o Círculo desenvolve o conceito de esfera para explicar a natureza e as especificidades das produções literárias que, por estarem articuladas com a comunicação artística, enraízam-se em uma infraestrutura partilhada com as outras formas sociais, ao mesmo tempo em que conserva um caráter próprio. Nas palavras da pesquisadora:

Nesse sentido, a noção de esfera da comunicação discursiva (ou da criatividade ideológica, ou da atividade humana, ou da comunicação social, ou da utilização da língua, ou simplesmente ideologia) é compreendida como um nível específico de coerções que, sem considerar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/campo. (GRILLO, 2010, p. 143).

Recorrendo às reflexões de Bakhtin, a autora salienta a importância social da palavra que, além de estar presente em todos os campos ideológicos, confere-lhe o estatuto privilegiado para a compreensão da organização dos diferentes campos, que por sua vez, dispõem de uma função própria no conjunto da vida social. Essa noção está também relacionada aos conceitos de gêneros discursivos, tema, diálogo, relação entre enunciado e coenunciadores, antecipação da posição responsiva do destinatário, entre outros cunhados pelo teórico russo. Nas palavras de Grillo: “O campo/esfera é um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto do sentido, enunciado/enunciado, enunciado/co-enunciadores.” (2010, p.147). Portanto, as esferas correspondem à realidade plural da atividade humana, sendo uma de suas principais características a utilização da linguagem verbal, em que “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

A partir do exposto, a literatura é uma esfera de atividade humana, pois suscita condições comunicativas para atender à necessidade do homem de se expressar e, por isso, é possível identificar um conjunto de gêneros que lhe são próprios ou específicos com rotinas comunicativas institucionalizadas.

Articulando a conceituação bakhtiniana com a teoria de Pierre Bourdieu, Grillo acentua que esses gêneros do discurso, presentes em dada esfera ou campo, são organizados a partir de uma relação hierárquica, acompanhada muitas vezes da elaboração de uma linguagem própria. Tal fato evidencia a necessidade de se pensar não apenas sobre os gêneros, as obras nele produzidas e os modos de percepção dentro de determinado campo, mas também postula a reflexão sobre as influências e recepções em esferas/campos distintos. Uma possibilidade que se articula com a proposta dessa pesquisa é buscar entender os modos de

discussão e apropriação de obras ideológicas produzidas na esfera literária dentro do campo educacional, ao qual se articula a formação continuada de professores.

Tendo em vista essas reflexões, argumento sobre a possibilidade de pensarmos nas interfaces entre as obras literárias, a formação docente e a prática escolar no que se refere ao trabalho com a leitura literária, que interseccionam esferas sociais distintas. Considero ainda a pertinência da adoção do termo Letramento Literário em consonância com as discussões dos estudos de Letramento, mas sem desconsiderar as reflexões empreendidas por estudiosos que não o adotam. Tais discussões precisam estar presentes especialmente no âmbito da formação continuada e por isso, opto por defender a concepção do Letramento e Letramento Literário, mas não me aterei à defesa do uso destes termos, e sim, às reflexões sobre a relação entre literatura e escola, apontando a relevância do papel do professor nesse contexto.

### 3.3 LEITURA LITERÁRIA E EDUCAÇÃO

*De fato, a vida não se encontra só fora da arte, mas também nela, no seu interior, em toda a plenitude do seu peso axiológico: social, político, cognitivo ou outro que seja. (BAKHTIN, 2014b, p. 33)*

Para Bakhtin, arte e vida são polos indissociáveis da existência humana. Talvez por isso o autor tenha se dedicado tanto à leitura e ao estudo da literatura, enfatizando o plurilinguismo social que ela contém. Para esse filósofo da linguagem, a literatura é uma cadeia que sujeitos e gêneros múltiplos povoam, entrecruzando-se de modo vivo, tornando-se um espaço-tempo de valores expressivos para abordar a arte e a vida, estabelecendo como eixo central a relação entre o *eu* e o *outro*. O trecho de uma de suas obras deixa claro essa visão:

*A obra, porém, é viva e literariamente significativa numa determinação recíproca, tensa e ativa com a realidade valorizada e identificada pelo ato. Naturalmente, a obra é viva e significativa enquanto obra de arte, não no nosso psiquismo; nele ela também está apenas empiricamente presente como um processo psíquico, localizado no tempo e regido por leis psicológicas. A obra é viva e significante do ponto de vista cognitivo, social, político, econômico e religioso num mundo também vivo e significante. (BAKHTIN, 2014b, p. 30)*

O autor argumenta que a obra de arte é constituída por três elementos fundamentais: pelo conhecimento, que leva em consideração o trabalho de um conhecer precedente, mas que não é acabado; pelo ato ético, expresso habitualmente como “a relação do dever para com a realidade” (p. 32); e ainda pelo elemento estético, que se diferencia dos dois anteriores devido a seu caráter receptivo e acolhedor. Portanto, a criação artística compõe-se desses três

elementos: “É nessa integração do domínio ético e do domínio cognitivo, no interior do objeto que se encontra a bondade singular da estética.” (p. 33).

Tendo em vista essa prerrogativa, em sua obra *Questões de Literatura e Estética*, Bakhtin traz um estudo pormenorizado que tem como foco a inter-relação entre conteúdo, forma e material. O autor aponta que “o conteúdo representa o momento constitutivo indispensável do objeto estético, ao qual é correlativa a forma estética que, fora dessa relação, não pode ser esteticamente significativa, não pode realizar suas funções fundamentais.” (BAKHTIN, 2014b, p.35). Mais adiante, afirma que “A forma esteticamente significativa é a expressão de uma relação substancial com o mundo do conhecimento e do ato.” (p. 35). Porém, ressalta que a obra de arte e sua contemplação se relacionam com sujeitos éticos e suas inter-relações sociais, introduzindo assim, reflexões importantes sobre os papéis fundamentais do autor-artista e do leitor-observador, o que traz, ao mesmo tempo, reflexões sobre os processos de produção e recepção da obra artística, tal como a obra literária.

Na concepção bakhtiniana, “A posição do autor-artista e a sua tarefa artística podem e devem ser compreendidas no mundo em relação com todos os valores do conhecimento e do ato ético”. (p. 35). Este é considerado por Bakhtin como “homem corporal, sensível e espiritual, no objeto”. Para o autor, o “momento constitutivo da forma artística, é a atividade, organizada e oriunda do interior, do homem como totalidade, que realiza plenamente a sua tarefa, que não presume nada além de si mesmo para chegar à conclusão.” (p. 68-69).

Porém, para os teóricos do Círculo de Bakhtin, não apenas o autor é essencial, mas seu estilo e sua criação são determinados pelo leitor/ouvinte/observador da criação artística. O leitor-receptor é entendido como “co-criador” da forma, que modifica a inter-relação entre o autor e o herói e exerce uma influência importantíssima em relação a todos os aspectos da obra. Volochínov (2013) ressalta que o ouvinte/leitor não é igual ao autor, mas ocupa uma posição bilateral, que determina o estilo da enunciação. Este teórico adverte que “a criação está aberta por todos os lados às influências sociais de outras esferas da vida” e vice versa: “a interação artística do criador, do ouvinte e do herói pode influenciar outras esferas da comunicação social” (p. 98). A partir dessas colocações, podemos pensar na importância do Letramento Literário, tendo em vista questões referentes à autoria de obras de literatura, às concepções de leitores e leitura e às vivências estéticas, interações e construção de saberes interseccionados na esfera escolar propiciadas pela literatura.

Esta proposição pode ser reconhecida no pensamento de Rildo Cosson, uma vez que para ele: “Ao ler estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro. O bom

leitor é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.” (COSSON, 2006, p. 27). Tal pressuposto vai ao encontro da teoria bakhtiniana segundo a qual nos formamos a partir do contato com o outro, que nos fala a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar (GOULART, 2007). Na obra literária, o outro está presente de forma assumida no discurso, pois a ética da literatura se fundamenta na alteridade, seja do autor que abre seu discurso ao outro, seja na presença de outras vozes como a do narrador e dos personagens que se desdobram em vozes de inúmeras facetas, memórias e papéis. Por isso, a palavra literária é ao mesmo tempo um trabalho ético e estético por permitir que o texto seja lugar para vozes diferentes, múltiplas, dissonantes, constituintes da linguagem. E se pensarmos que não há educação fora da relação entre o *eu* e o *outro*, vemos uma aproximação ainda maior entre a literatura e o processo educativo.

Compreendo, então, a partir dessa concepção bakhtiniana, que o conhecimento produzido pela arte, mais especificamente aquela que se faz com a palavra - a arte literária - além de revelar a realidade sob aspectos originais, ficcionais ou não, mobiliza-nos a sensibilidade, anunciando que podemos ser diferentes do que somos. Enfim, como argumenta Goulart et al. (2003), por meio da arte literária, são abertas janelas de transformação. Para Paulino e Cosson,

A experiência com a literatura fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido. (2009, p. 69-70)

Cosson (2006) declara que a obra literária não só permite saber sobre a vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência e por isso informa sobre o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. Isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada e esta apenas se concretiza nos atos de leitura. Mais do que um conhecimento a ser reelaborado, “é a incorporação do outro em mim, sem renúncia da minha própria identidade” (2006, p. 17). A ficção feita pela palavra, na narrativa e a palavra feita matéria, na poesia, são processos formativos do sujeito não só enquanto leitor e escritor, mas também como indivíduo historicamente situado.

Por meio da leitura literária, podemos identificar aproximações com situações vividas ou conhecidas, levando-nos a pensar, reelaborar ou transformar o mundo em que vivemos, proporcionando a participação social. A respeito desta experiência de leitura, Paulino e Cosson apontam que:

[...] essa experiência se passa tanto no plano individual quanto no social, pois o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo contribuem para compor, convalidar, negociar, desafiar e transformar padrões culturais, comportamentos e identidades à medida que nos levam a viver as muitas possibilidades de experiência que só a liberdade de um mundo feito de palavras pode oferecer. (2009, p. 70).

A leitura literária desempenha, portanto, um importante papel na formação da identidade e ao mesmo tempo, da vivência social. Zilberman (2008) afirma que “A leitura do texto literário constitui uma atividade sistematizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história.” (p. 23). Para Bakhtin (2014b), a literatura afeta antes de tudo ao homem. Por esse motivo ela pode humanizá-lo, colocando-o numa relação axiológica com o homem. No entanto, apenas o contato com a obra artística, como a literatura, não é suficiente. Nas palavras do autor russo:

[...] só porque vemos ou ouvimos algo não quer dizer que já percebemos sua forma artística; é preciso fazer do que é visto, ouvido e pronunciado a expressão da nossa relação ativa e axiológica, é preciso ingressar como criador no que se vê, ouve e pronuncia, e desta forma, seu caráter de coisa: ela deixa de existir no nosso interior como um material percebido e organizado de modo cognitivo, transformando-se em uma atividade valorizante que penetra no conteúdo e o transforma. (BAKHTIN, 2014b, p. 59).

Tais conceitos permitem aproximar a literatura e a educação e traz desafios para as práticas escolares no que diz respeito à formação de leitores. Num primeiro momento, podemos compreender que a escola tem um compromisso, para além da formação apenas científica, com a formação ético-cultural e com a arte. Portanto, argumento que a leitura e a escrita precisam estar presentes na escola também em sua dimensão estética, pois possibilitam lidar com as contradições que constituem a experiência humana.

Além disso, podemos acrescentar que tanto na educação como na literatura, o caminho de aproximação entre as palavras do *eu* e do *outro*, construindo uma compreensão que não é um simples reconhecimento de signos, mas uma resposta aberta a negociações e novas construções, precisa se dar por uma prática dialógica. A partir dessa premissa, é possível pensar em um trabalho com a leitura literária que possibilite o espaço para o diálogo e no qual os leitores na escola, especialmente as crianças em fase de alfabetização, tenham a oportunidade de ampliar suas referências textuais e discursivas.

Convém lembrar que não é apenas na instituição escolar que temos contatos com textos literários. Entretanto, esta esfera referenda o processo de ensinar e aprender e é por sua legitimidade que a escola é um campo importante, já que muitos alunos têm apenas nesse período a oportunidade de contato com textos de toda ordem, inclusive os literários. Porém, a relação entre a escola e a literatura, focalizando especialmente o ensino brasileiro, sempre foi

permeada de caminhos e descaminhos, de diferentes concepções de linguagem e de ensino, o que culminou em propostas de trabalho com a literatura que muitas vezes se constituíram em um “desserviço” para esta formação, principalmente nos anos iniciais da alfabetização, período que interessa a esta pesquisa.

Por isso, proponho a seguir uma discussão sobre a relação entre a literatura e o ensino escolar, enfatizando a formação de leitores e a relação entre esta e a formação docente.

### 3.4 LEITURA LITERÁRIA E PRÁTICAS ESCOLARES

A relação entre a literatura e a instituição escolar tem sido alvo de muitos estudos e críticas, ressaltando-se que, muitas vezes, seus objetivos não estão claros nem para os professores nem para os alunos. Em grande parte das memórias desses sujeitos, esta se resume a leituras de fragmentos de textos em livros didáticos, preenchimento de fichas para avaliar a compreensão da obra, provas, seminários e exercícios gramaticais baseados em textos literários. Contudo, são experiências que parecem ter pouca utilidade na vida cotidiana. Nesse sentido, pode ser relevante problematizar as práticas de leitura literária no contexto escolar, especialmente levando-se em consideração que, conforme Coelho (2003), a escola é hoje o espaço privilegiado (e às vezes, único) de contato com a literatura e a instituição que detém a responsabilidade (ou possibilidade) de formação (ou não) de leitores.

As atividades com textos artísticos na escola vão inserindo a criança na esfera social da literatura, o que representa o conhecimento de novos modos de compreender a realidade, de organizá-la. Para Cecília Goulart, “A escola, com auxílio da literatura, pode ser um espaço de abertura para outras vozes e dimensões do conhecimento para ampliar o mundo social plural dos sujeitos com múltiplos modos de apreender, discutir e sentir as faces da realidade.” (GOULART, 2003, p. 47).

Dentro desse paradigma, é possível pensar na formação do leitor literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Compreendo que esta é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois demanda uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se obtém sobre a literatura ou sobre os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transpondo os limites de tempo e espaço. A partir desse pressuposto, o ensino da literatura na escola deveria objetivar a formação de leitores capazes de se inserir em uma comunidade linguística, manipular os instrumentos culturais e construir

um sentido para si e para o mundo em que vivemos. Cosson contribui para essa discussão:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30).

No entanto, essa aproximação pode também se dar de forma equivocada, tendo como foco não a fruição estética e o agenciamento da construção de sentidos e sim o ensino estático com foco na estrutura e nos conteúdos da Literatura encarada apenas como área do conhecimento. A esse respeito, Bakhtin (2014b) salienta que: “na percepção não literária do romance pode-se abafar a forma e tornar ativo o conteúdo na sua orientação ético-prática, dedicada ao problema do conhecimento” (p. 58). Observamos, assim, com base em alguns teóricos, que a relação entre as esferas literária e escolar esteve muitas vezes relacionada apenas ao conhecimento pragmático ou ao aspecto moralizante.

Soares (2011), no texto *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, menciona duas maneiras de interpretar essa relação: como apropriação, pela escola, da literatura, em que se analisa o processo pelo qual “a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins” — faz dela uma literatura escolarizada (p. 17); ou como a produção, para a escola, de uma literatura destinada a crianças, analisando-se o processo pelo qual esta é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar — busca-se literatizar a escolarização infantil, o que articula, não por acaso, o chamado *boom* da literatura infantil e juvenil com o momento da multiplicação de vagas na escola brasileira.

No texto mencionado, Magda Soares opta por analisar o tema da escolarização da literatura infantil. Inicia então pela conceituação do que nomeia escolarização, que para ela assume um sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais, como em “escolarização do conhecimento”, ou “da arte”, ou “da literatura” e nas expressões adjetivadas “conhecimento escolarizado”, “arte escolarizada”, “literatura escolarizada”, mas não em termos como “escolarização da criança”, “criança escolarizada”, quando há, na verdade, uma conotação positiva. Na concepção da autora, não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes, sendo isso o que constitui a essência dessa instituição, em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino. Recorrendo às palavras da autora:

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização,

inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2011, p. 21)

Portanto, o problema não é a literatura estar presente na escola e por isso ser escolarizada, mas “a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.” (SOARES, 2011, p. 22). Para Soares, uma escolarização adequada da literatura é aquela que conduz mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e as atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.

Por isso, a proposta da autora não é “ensinar” a didatizar a leitura e sim discutir como a literatura infantil tem sido inadequadamente escolarizada, afastando mais do que aproximando os alunos de práticas sociais de leitura, que desenvolvem resistência ou aversão à literatura, acreditando que assim “implicitamente se estará apontando como ela poderia ser adequadamente escolarizada” (p. 23). Para empreender essa discussão, a autora situa que há três principais instâncias de escolarização da literatura em geral, e particularmente da literatura infantil: a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, em geral determinada e orientada por professores de Português; e a leitura e o estudo de textos, em geral componente básico de aulas de Português. Após apresentar uma análise detida de textos literários que são “transportados” para livros didáticos de formas grotescas que descaracterizam o literário, Soares propõe que: “se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele.” (p.42). A autora discute ainda que aos textos (ou pseudotextos) propostos à leitura dos alunos nos livros didáticos, seguem-se sempre exercícios de “estudo do texto” como mais uma exigência do processo de escolarização para conduzir o aluno à análise do texto e à explicitação de sua compreensão. Entretanto, os exercícios, em geral, não conduzem à apreensão do que é essencial neles, isto é, o reconhecimento de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem, mas centram-se nos conteúdos, nas informações que os textos veiculam. Desta forma, o texto literário serve apenas para ser estudado, mas não o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário e sim, para exercícios de compreensão, entendida como mera localização de informações no texto, ou exercícios de metalinguagem (gramática, ortografia), ou ainda, para adestramentos moralizantes.

Essa inadequada escolarização da literatura, no entanto, não é recente. Na história da educação brasileira, observamos que desde sua instituição, o texto literário era concebido

como um instrumento moralizante. Zilberman (2003a) ao dissertar sobre a difusão da literatura pela escola traz uma perspectiva histórica do livro didático que atua como o portador mais credenciado da literatura. De acordo com a autora, quando os livros utilizados nas escolas no período colonial eram importados da metrópole e mesmo após o estabelecimento da Imprensa Régia que passou a fornecer os “manuais de estudos”, a literatura contida nesses materiais pedagógicos eram histórias europeias destinadas ao ensino da moral e bons costumes. Após anos, começam a surgir obras literárias nacionais e uma publicação mais consistente, mas sempre numa íntima relação entre a literatura e a escola. Para Zilberman (2003b), a obra literária era “miniaturizada” na condição de texto e o livro, enquanto a representação material da literatura desaparece, sendo substituído pelo próprio livro didático. Assim, essa prática, que se perpetuou por muito tempo, conduzia a uma formação literária que não levava ao livro e sim a “simulacros” (2003b, p. 259) que representavam apenas parcialmente o conceito de literatura. Esta prática pode ter colaborado, segundo ela, para a elitização da literatura, uma vez que esta era encarada na escola apenas como instrumento e o livro, enquanto produto material, era destinado a poucos.

Somadas a isso, algumas concepções da teoria literária, inspiradas na teoria estruturalista, conferiam atenção exclusiva ao literário enquanto qualidade intrínseca à arte da palavra, o que requeria um “receptor” altamente preparado para compreendê-la, reforçando um paradigma de leitura reconhecido na escola. Tal concepção de Linguagem fundamentada na compreensão da língua como instrumento de comunicação, por meio da qual um emissor transmite uma mensagem a um receptor, independentemente das condições históricas e sociais em que ambos se encontram, culminou num paradigma de leitura focado prioritariamente nas estruturas que compõem a língua e seu emprego correto, propondo um ensino que partia da aquisição do código para chegar então à compreensão do texto literário.

Ainda sobre a relação entre a literatura e a escola, especialmente no que se refere ao período da alfabetização, ressalta-se algumas particularidades na história da educação brasileira. Convém lembrar que a alfabetização das classes populares foi empreendida a partir de um novo modelo capitalista que evidenciava a necessidade de escolarizar as massas, mas que, para atender aos interesses desse modelo, precisava ser conseguida com rapidez e eficácia. Portanto, a alfabetização nesse período era destinada aos estudantes provenientes de origens humildes que até então não sentiam falta da escrita e da leitura de textos, e para quem, portanto, não era indispensável o contato com a literatura. Devido a este fato, segundo

Zilberman (2003b), a literatura permaneceu inatingível às camadas populares que passaram muito tempo fora da escola.

No entanto, nas últimas décadas, a discussão sobre a formação do leitor no contexto brasileiro reapareceu com os Parâmetros Curriculares Nacionais e tem estado cada vez mais presente em pesquisas, trabalhos, programas de governos e discursos. A ênfase tem novamente recaído na importância do uso eficiente da linguagem e o texto tem sido considerado como a “unidade básica do ensino”, podendo apresentar-se na forma oral ou escrita em uma infinidade de gêneros. Neste documento oficial e em outros, assim como nos materiais das políticas públicas de educação (como no material do PNAIC, conforme será apresentado adiante) observamos como referência os pressupostos teóricos de Gêneros do Discurso propostos por Mikhail Bakhtin, embora nestes documentos sejam anunciados como gêneros textuais. Essa mudança na nomenclatura, que pode parecer insignificante, carrega, no entanto, diferentes concepções. Em nosso grupo de pesquisa, optamos por assumir a terminologia Gêneros do Discurso, não apenas por acreditarmos na coerência da adoção do termo proposto nos textos de Bakhtin, mas ainda por reconhecermos que este expressa o reconhecimento de uma experiência mais aprofundada dos gêneros, colocados em relações de contextualização com outros gêneros, ou relações intergenéricas para utilizar a conceituação bakhtiniana, presentes nas mesmas esferas sociais, e não numa concepção de olhar para os textos focando estritamente em sua composição interna. Desta forma, entendemos a necessidade de olhar para o texto não a partir de sua estrutura apenas e sim, por dentro das esferas de letramento, atentando para os contextos, para o que está também no extraverbal, para a compreensão do momento único da enunciação do discurso.

A partir desse paradigma, entendo que é possível identificar uma banalização da proposta do trabalho com gêneros textuais, conforme enfatiza Goulart (2014) e no mesmo caminho, observamos que a literatura surge apenas como uma das possibilidades para conduzir a uma utilização eficiente da língua e assim, reverter o fracasso escolar que estaria localizado especialmente no campo da leitura e da escrita. Por isso, concordo com Goulart (2007) e outros pesquisadores que reconhecem a importância da literatura na prática pedagógica, defendendo, no entanto, sua utilização não como ferramenta, e sim “como um grande centro de força”, especialmente nas classes de alfabetização, para a formação de leitores críticos:

Para pensar sobre o Letramento Literário no sentido de que a literatura nos letrava e nos libertava, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre

outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar. (GOULART, 2007, p. 64-65).

Corroborando as ideias de Cecília Goulart e tendo em mente a premissa de Antonio Candido, ao postular que a literatura é um direito inalienável do ser humano, argumento em favor da presença da leitura literária no contexto escolar desde que seja empreendido um trabalho significativo com a leitura literária. Este princípio pressupõe, no entanto, que essa discussão seja empreendida na escola e que todos os responsáveis pelo desenvolvimento do aluno estejam conscientes da importância desse trabalho.

Ainda nessa perspectiva, pensar sobre o Letramento Literário, que acontece predominantemente na esfera escolar, compreende refletir sobre muitas questões relevantes, como a concepção de leitura e literatura que envolve essa prática; a seleção das obras disponibilizadas e/ou utilizadas, considerando critérios que indicam a qualidade destas, ao ter em vista a mercantilização da literatura infanto-juvenil e o processo de literarização da escolarização apontado por Soares (2011); a organização dos espaços de leitura e dos livros, conjecturando-se que estes também podem ser lido por possuírem um caráter semiótico; as propostas e estratégias de leitura literária, que muitas vezes, assumem uma artificialização; as políticas de livro e leitura nos âmbitos *macro* e *micro* (dos programas nacionais aos municipais ou escolares); a recepção, as interações e ações dos alunos com os textos literários, entre outras possibilidades. No entanto, por acreditar que o professor tem um papel muito relevante na relação entre a literatura e a escola e que sua mediação pode ter consequências profícuas e/ou irreversíveis, proponho algumas reflexões sobre essa questão.

### 3.5 LEITURA LITERÁRIA, O PROFESSOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Conforme discutido anteriormente, a literatura sempre esteve em íntima relação com a escola. No entanto, a educação literária foi sendo substituída por práticas e textos que não possuem a mesma capacidade formativa que reconhecemos a partir das reflexões de Bakhtin (2011, 2014b) e Candido (1995). Para Cosson, essa perda ocorreu devido à descontinuidade no tratamento do texto literário conforme a faixa etária ou nível de escolaridade; a dissociação da leitura e da escrita; e a ausência de abordagem sistemática e pedagogicamente orientada da literatura (COSSON, 2011, p. 283). Em todos os casos, a potencialidade do trabalho docente é apontada, conforme nos diz Silva (2008): “O dilema da educação literária, que deveria e

poderia ser promovida na escola, está exatamente na impossibilidade de eliminação do mediador que faz a ponte entre os estudantes e o livro: o professor.” (p. 57).

Em relação ao tratamento da obra literária levando-se em consideração o leitor, estamos<sup>19</sup> no lugar de interlocutores, com a possibilidade de promover, desde as séries iniciais, tanto a leitura que Cosson (2011) denomina “ilustrada”, ou seja, aquela que permite o exercício do imaginário e da construção de sentidos, como também a leitura “aplicada” do texto que pode contribuir para a reflexão sobre a língua. Concordando com Bakhtin (2014b), não devemos esquecer que “A obra de arte literária deve ser compreendida inteiramente, em todos os seus momentos, como um fenômeno da língua, isto é, de modo puramente linguístico.” (22). Desta forma, é possível aproximar a concepção bakhtiniana do que Cosson (2011) postula sobre a necessidade de uma abordagem sistemática e pedagogicamente orientada da literatura:

[...] a presença da literatura na escola não é gratuita. Ao contrário, ela tem um papel a cumprir no processo de formação do aluno que é de lhe oferecer um encontro único com a linguagem, uma forma de interação com a palavra que não é possível em outro lugar e sem a qual limitamos nossa capacidade de criar e viver o mundo e a nós mesmos. É por isso que a literatura precisa ser ensinada tal como os outros textos e saberes que compõem o currículo daquilo que chamamos educação. (COSSON, 2011, p. 290).

Tendo em vista essa premissa, é nossa responsabilidade oferecer aos alunos uma abordagem pertinente do texto literário, objetivando a formação do leitor. O que defendo, no entanto, não é uma única forma de ler o texto literário, e sim, uma interlocução que busca a construção de sentidos num processo coletivizado. Isso requer a observação do interesse e da competência leitora discente e a seleção das obras de acordo com os objetivos propostos, respeitando as preferências de leitura sem deixar de desafiar o gosto já estabelecido para ampliar as referências dos alunos. Para tanto, é necessário elaborar o planejamento das ações e do tempo previsto, bem como do modo como será feita a leitura e quais propostas serão desenvolvidas a partir de pressupostos teóricos e metodológicos adequados ao objetivo de proporcionar a eles a experiência com a literatura.

Preconizo que não é o discurso sobre a importância da leitura e da literatura, mas sim as práticas leitoras realizadas por nós, professores, no contexto escolar que podem formar leitores. Para isso, é significativa a proposição de atividades de leituras diversificadas, o que exige um repertório por parte do professor, modelo de leitor experiente. Requer uma criteriosa seleção de obras de literatura, para que possamos evitar obras monológicas, que não dão

---

<sup>19</sup> Optei por redigir na 1ª pessoa do plural por incluir-me nessa reflexão como professora, além de considerar coerente esta forma de apresentação em contraposição aos textos que apresentam o professor como “objeto” da enunciação, colocado sempre em 3ª pessoa.

abertura para outras vozes, não realizando a polifonia própria da enunciação literária, o que preconiza a constituição de um acervo de leituras e o reconhecimento de critérios que podem indicar a qualidade e a potencialidade de obras literárias. Demanda ainda que recusemos o papel daquele que deve escolher e interpretar a obra sem dar espaço para as vozes, tornando-nos “tutores da leitura” por impor um único caminho correto para a leitura do texto e assim, utilizar a obra para fins morais, publicitários, informativos e não literários.

Porém, acredito que uma abordagem sistemática e pedagogicamente orientada para a aprendizagem do aluno como leitor, que poderá determinar também sua experiência após a saída da escola, só é possível se também estivermos próximos da leitura literária. Dessa forma, é interessante que a função da literatura esteja clara para nós, para que um trabalho realmente significativo possa ser empreendido. Somente quando nos reconhecemos não apenas como mediadores, e sim como interlocutores na relação entre o livro e aluno, coletivizando nossas leituras e reelaborando nossas ideias e opiniões, podemos contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico discente, ampliando as visões de mundo e expectativas do leitor e a redefinição do aluno enquanto sujeito sócio-histórico.

No entanto, a falta de leitura conceitual pode marcar a experiência docente e o desconhecimento do acervo e dos pressupostos para a seleção de obras de qualidade pode incidir sobre a objetividade de nossa prática em sala de aula, dificultando ou mesmo impossibilitando o processo de formação de leitores. Pinheiro (2011), ao mencionar um estudo sobre a prática leitora dos professores, aponta que:

A leitura requer um processo lento de intimidade entre o texto e o leitor, uma vez que exige a decodificação das palavras, a construção do sentido a contextos diferenciados. Exige, ainda, a intertextualidade com fatos vividos e lidos. Porém, se o profissional da educação não se comprometer a iniciar esse processo, dificilmente a leitura poderá fazer parte de sua prática cotidiana. (PINHEIRO, 2011, p. 307).

Além disso, nossa trajetória de leitura também pode revelar muito sobre a mediação no processo de formação do leitor. Lajolo (2001) sugere que o trabalho com a leitura literária pode iniciar pelo resgate da história de leitura do próprio professor, assim como da história da comunidade na qual a escola se insere ou ainda, a partir de fragmentos de biografias que documentam diferentes maneiras de construção da leitura. Iniciando por estas reflexões, acredito que o real valor da leitura literária é refletido e refratado para os alunos. Por isso, esta suposição está articulada à postulação que “a personalidade do professor é um componente essencial do seu trabalho” (TARDIF, 2008, p. 141).

Advogo, no entanto, que essa reflexão não pode ser feita de maneira indutiva, ou seja, é o próprio sujeito que precisa pensar sobre sua prática, analisando se a metodologia que

utiliza com seus alunos é a mais adequada para a formação do leitor literário. A partir desta necessária reflexão, o professor pode viabilizar ações para promover a leitura dos textos de forma mais profunda, rompendo, assim, com atividades que apenas exigem o domínio das informações sobre a literatura ou, ao contrário, uma prática em que prevaleça a ideia de que o importante é que o aluno leia, não sendo relevante o quê, desde que seja garantido o “o prazer de ler”. Corroborando essa proposição, Paiva, Paulino e Versiani (2005) propõem que

Quanto mais evidente ficar para o professor a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nessa linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado (embora pouco demandado e pouco ofertada socialmente), mais significativas se tornarão as práticas de Letramento Literário propostas. Isso tudo se, primeiro, o professor se conhecer enquanto sujeito leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura especialmente a literária. Sendo assim, o seu repertório de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos já representarão um sólido e definitivo ponto de partida. (PAIVA; PAULINO; VERSIANI, 2005, p. 116 )

Não é arriscado afirmar que a formação e o ofício de professor são intensamente permeados por práticas de leitura, que podem marcar sua/nossa identidade. Em termos de atuação e de formação, a leitura é prática permanente, tanto como instrumento quanto uma forma de (inter)agir, uma vez que o conhecimento escolar, para ser organizado e dinamizado, requer as competências leitoras. No entanto, muitas dessas leituras pertencem a um Letramento profissional e/ou acadêmico, permeado principalmente por textos técnico-científicos e utilitários. Pesquisas como as empreendidas e socializadas por Silva (2009) e Kramer e Oswald (2002) destacam essa condição. Somado a isso, estão fatores como acúmulo de trabalho por regência em mais de um turno e/ou escolas; múltiplas funções; cobranças externas que visam apenas “resultados” concretizados em números e índices; condições precárias de trabalho; desvalorização, etc. Estes fatores podem dificultar ou impedir um trabalho mais rico e produtivo com a leitura, defendido por esta pesquisa, qual seja a liberdade para discutir, debater, relacionar, imaginar e recriar leituras, especialmente se não forem propostos momentos para refletir sobre sua importância na formação de leitores e sobre as possibilidades de um trabalho significativo com a linguagem.

Nesta dimensão, é possível argumentar em função da necessidade de investir numa formação inicial e continuada que inclua as questões envolvendo a mediação da leitura e, ao mesmo tempo, investida na leitura literária dos professores, uma vez que ser um agente de Letramento Literário implica na constituição do professor enquanto leitor.

Uma proposta é a utilização de estratégias de formação que proporcionem trocas e registrem experiências com práticas de leitura, tendo em vista a consolidação de um fazer

específico a partir da voz dos professores. Neste sentido, faz-se necessário valorizar o contato com a literatura como experiência estética nos momentos de formação, ao mesmo tempo em que propicie a vivência que o leitor iniciante também perfaz, entendendo as capacidades necessárias para a leitura de qualquer texto, que vão além da simples decodificação e compreensão. Momentos assim planejados são reconhecidos como potenciais para a vivência da alteridade, evidenciando a possibilidade de conceber novas práticas pedagógicas na esfera escolar, inclusive agenciando a interlocução com outras linguagens e gêneros.

Além disso, tendo em vista que a atuação enquanto mediador de leituras pressupõe uma experiência com a literatura, esses momentos podem contribuir para uma vivência que muitas vezes nós próprios não tivemos. Essa argumentação está fundada não apenas em uma experiência pessoal, mas a partir do contato com vários professores<sup>20</sup> que, ao relatarem suas memórias, evidenciam que estas são constituídas de fragmentos da infância, especialmente no momento de escolaridade, envolvido em práticas tuteladas, baseadas na compreensão de textos a partir de seleções dos trechos para “preencher” respostas relacionadas ao título das obras, personagens, possíveis intenções dos autores, a “moral da história” e outras informações centradas apenas na forma e não no conteúdo ético e estético da arte literária. Não obstante, muitos depoimentos apontam que a retomada ou início da experiência literária se dá a partir de livros acessados quando os profissionais estão na formação ou na docência, especialmente com obras de literatura infantil. Podemos inferir que a dificuldade ou mesmo resistência em propiciar práticas de leitura que deem espaço para interlocuções sobre as obras lidas e/ou ouvidas estejam articuladas, muitas vezes, com as experiências pessoais de cada leitor/ouvinte. Na mesma direção, práticas exitosas de Letramento Literário na esfera escolar estão ancoradas nessas experiências, como uma forma de ir de encontro com o que não foi experimentado e é reconhecido como o ideal e desejável por estes mesmos professores.

Esta situação contribui para argumentarmos a favor da importância do acesso aos livros de literatura e a propostas que visem o Letramento Literário dos professores também nos processos de formação. Considero que, assim como acontece com a criança, o leitor adulto/professor tem a oportunidade de aumentar seu acervo, podendo fazer novas leituras de si mesmo, dos outros e do mundo, proposição indicada por Corsino: “[...] A dimensão da

---

<sup>20</sup> Refiro-me a momentos vivenciados em encontros mensais de formação desenvolvidos com professores e bibliotecários que atuam em salas de leituras e bibliotecas escolares na Rede Municipal de Educação de Niterói, em cursos para profissionais que atuam em Creches Comunitárias e outros projetos desenvolvidos nas escolas, bem como momentos de formação abordando o trabalho com a leitura literária, realizados nas escolas da mesma rede a partir da minha atuação na Coordenação de Promoção da Leitura da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

leitura enquanto experiência está justamente na possibilidade de ir além do momento em que se realiza, podendo desempenhar importante papel na formação.” (2014, p. 270).

Por outro lado, é possível observarmos alguns materiais escritos como livros, documentos e orientações que têm como temática o Letramento Literário, assim como diferentes programas de incentivo à leitura ou formações na área de Linguagem e/ou alfabetização que estão sendo implementados cujo destinatário é o professor e o seu fazer em sala de aula. Além disso, a leitura literária está presente em encontros de formação inicial e continuada como estratégia formativa, especialmente sob a denominação de leitura deleite. Compreender o que está subjacente à proposta do Letramento Literário (mesmo que não se assumam essa denominação) na esfera escolar, como este é apresentado, discutido e proposto e quais são as concepções de leitura e mediação assumidas são reflexões importantes a serem empreendidas, tendo como princípio norteador os objetivos de tais programas de formação.

A partir do exposto, tendo como princípio a potencialidade da literatura tanto no trabalho em sala de aula quanto nos processos de formação docente, a seguir apresento algumas considerações em relação ao Letramento Literário presentes na proposta do PNAIC, que por sua vez está ancorada numa concepção de formação continuada. Para atingir a esse fim, exponho algumas análises de documentos e materiais de referência para a formação deste programa, observando os discursos e proposições ali contidas. Estas análises estão articuladas com os discursos de professores (orientadores de estudos e professores alfabetizadores) que revelam não apenas as leituras que estes fizeram desses materiais e propostas, mas também *se e como* estas refletem e refratam em suas práticas.

## 4 A ESCOLHA DO TEAR

### 4.1 A PESQUISA: TRAMAS ENTRETECIDAS

A pesquisa educacional tem crescido expressivamente nos últimos anos, especialmente no Brasil. Este crescimento deve-se, em grande parte, à expansão da Pós-graduação no campo educacional após os anos 60-70. Observamos, a partir de então, muitas mudanças referentes às regras que embasam as pesquisas no campo em relação às temáticas, referenciais teóricos, abordagens metodológicas, contextos de produção e interesses dos pesquisadores. Entretanto, autores como Marli André (2001), Bernadete Gatti (2001) e Alda Judith Alves-Mazzoti (2001) apontam que a qualidade não foi proporcional ao crescimento do campo, sendo imensa a quantidade de problemas referentes aos processos de produção das pesquisas, bem como deficiências em número significativo de trabalhos produzidos. Grande parte destas se deve à falta de cuidado metodológico, culminando na irrelevância de estudos das ciências sociais.

Pedro Demo (2002) afirma que a qualidade metodológica pode significar a preocupação em torno da cidadania fundada na autoridade do argumento, que mais facilmente levaria à noção democrática de mudar a sociedade de tal forma que prevaleça o bem comum. Neste paradigma, verifica-se a importância do método a ser utilizado, pois “sendo tão complexo captar a realidade complexa, o cuidado metodológico precisa ser redobrado.” (2002, p. 358). Segundo este teórico,

Por “qualidade metodológica” podemos entender o cuidado investido na reflexão e na prática do conhecimento, tanto no sentido pessoal (como cada qual se ajeita frente ao desafio epistemológico), quanto no sentido intersubjetivo (como a ‘comunidade científica’ discute e questiona o conhecimento científico). [...] É fundamental construir postura ao mesmo tempo crítica e autocrítica. (p. 359)

Tendo em vista que a realidade é complexa, não é possível afirmar que um único método capte toda sua essência. Assim, para ter sustentabilidade científica, são necessários os cuidados metodológicos. À pesquisa qualitativa, põe-se o desafio de “captar com maior precisão o possível impreciso” (2002, p. 364). O autor considera a pesquisa qualitativa como “formalização jeitosa para que seja menos deturpante da realidade imprecisa” (p. 363). Para ele, o olhar qualitativo não pode prescindir do cuidado metodológico, mas é um caminho ainda mais complexo, porque objetiva diminuir o reducionismo da formalização metodológica.

Essa posição tem ressonância também em Minayo (2011), ao enfatizar que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo, pois possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da grandiosidade da existência dos seres humanos em sociedade,

ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. A autora também compreende metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) e, por isso, ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. Para Minayo (2011), a metodologia é muito mais que técnicas e deve dispor de um instrumental claro, coerentemente elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. Afirma ainda que interrogação em torno da cientificidade das ciências sociais se desdobra em várias questões e uma das principais diz respeito à possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós próprios enquanto seres humanos, somos agentes.

Uma especificidade da pesquisa educacional é a identidade entre sujeito e objeto, pois a pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos. Entre os procedimentos possíveis de metodologia para investigar o campo social, especialmente no que se refere à educação, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois trabalha com um universo de significados e motivos, de aspirações e crenças, de valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido por Minayo (2011) como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada.

Compreender seria então o verbo principal da pesquisa qualitativa. Esta proposição coaduna-se com o pensamento de Bakhtin, ao afirmar que “A compreensão é uma forma de diálogo... Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.” (BAKHTIN, 2011, p. 132). Para o teórico russo, o objeto de estudos é o homem, ser expressivo e falante e o estudo dos fenômenos humanos se realizam a partir de interrogações e trocas, portanto, pelo diálogo. O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entende-as como ação humana objetivada, ou seja, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis.

Alves-Mazzotti (2001) afirma que a compreensão das subjetividades e das práticas requer que se busque relacioná-las as condições sociais em que foram produzidas, procurando ir além da mera descrição, contribuindo para o debate mais amplo e para a produção de

conhecimentos que possam ser apropriados por outrem. (ALVEZ-MAZZOTTI, 2001). Neste paradigma, nas pesquisas qualitativas, não se trabalha com amostras representativas segundo as quais se pretende generalizar automaticamente os resultados para o universo que, teoricamente, aquela amostra representa, mas propor uma análise generalizada dos dados para discutir aspectos mais amplos e gerais. Por isso, a responsabilidade do pesquisador é favorecer a construção coletiva do conhecimento.

Como Amorim (2004) entendo que, tendo como base os estudos bakhtinianos, o meu papel como pesquisadora é tentar captar algo do modo como o outro se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e a partir deste lugar configurar o que vejo do que ele vê. Esta exotopia (BAKHTIN, 2011) significa um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, que permite, como propõe Bakhtin (2011), ver do sujeito algo que ele nunca pode ver. Ao assumir essa posição, meu papel não é o de “dar voz ao professor”, como se ele já não a tivesse (ANDRADE, 2003). Compreendo que do meu lugar e a partir dos meus valores, posso dar um outro sentido para as ações do “outro”, tendo como pressuposto que cada um de nós ocupa um lugar singular e único, incorrendo, por isso, num ato responsável. A pesquisa é, pois, uma relação entre sujeitos, numa perspectiva dialógica em que a interação é essencial para o estudo. A este respeito, Bakhtin salienta o valor da compreensão, construída a partir da interpretação dos sentidos construídos:

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência de interpretação e da pesquisa). (BAKHTIN, 2011, p. 332)

Freitas (2003) destaca que “O sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social, portanto, na pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiques individuais, mas uma relação de texto e contextos” (p. 29). Esta perspectiva implica nas características processuais e éticas do fazer da pesquisa, que se reflete na relação pesquisador e pesquisado, no processo de coleta e análise dos dados e na construção dos textos apresentando o conhecimento produzido na investigação. Este pensamento vai ao encontro da proposta de Bakhtin sobre a alteridade, segundo a qual *o quê* e *o como* se diz supõe sempre o outro em sua fundamental diversidade. Neste diálogo, não há uma última palavra, pois são discursos inacabados e é nessa correlação do eu e do outro que se dá a produção do saber na atividade de pesquisa.

Com base nesta premissa, entendo que esta pesquisa envolve um encontro entre sujeitos, que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade e este acontece em um

contexto marcado por um processo de alteridade mútua, que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. O objetivo da pesquisa é, portanto, compreender o outro, reconhecido aqui como ser produtor de discursos (BAKHTIN, 2011) e a partir do diálogo que se estabelece e constitui a ambos, pesquisador e pesquisado, construir um saber.

#### 4.2 FIOS METODOLÓGICOS

A partir destas concepções e considerando o objetivo geral desta pesquisa - identificar e analisar as possíveis contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no que diz respeito ao Letramento Literário no município de Niterói – proponho como procedimentos teórico-metodológicos a análise documental e a entrevista, acreditando que são potenciais para permitir uma coerência com a perspectiva sociohistórica de produção do conhecimento.

A análise de documentos e textos é entendida como uma estratégia complementar para outros métodos. Conforme afirma Flick (2009), os documentos não são uma simples representação dos fatos ou da realidade. Sua produção visa um objetivo e um determinado tipo de uso e está destinado a alguém. A utilização de documentos neste estudo está associada à compreensão de que este é um meio de comunicação. Tendo como referência o PNAIC, investigo as concepções teóricas presentes no *Manual do Pacto*, que apresenta as principais questões e propostas desta política; o *Caderno Formação de Professores*, que apresenta os princípios e estratégias formativas propostas para os encontros de formação continuada; e os *Cadernos de Linguagem* (material de referência para a formação dos professores alfabetizadores na área de Linguagem). Estes documentos são estudados e analisados para propiciar um entendimento dos pressupostos e concepções teóricas a respeito da alfabetização, letramento, Letramento Literário e formação de professores, bem como das propostas de implementação das ações previstas nesta política educacional.

No que diz respeito à entrevista de tipo qualitativa, Poupert (2010) destaca três tipos de argumentos, oriundos de diferentes concepções da ciência e da pesquisa. O argumento de ordem epistemológica afirma que a entrevista pode colaborar para uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais, considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. A partir dessa concepção, o sujeito é reconhecido não apenas como capaz de analisar sua própria situação, mas de produzir análises de múltiplas vozes, em que os pontos de vista de diferentes sujeitos se encontram presentes (POUPART, 2010). Neste sentido, as análises são vistas como uma construção mútua,

produto do diálogo entre pesquisador e pesquisados. Um segundo argumento, de ordem ética e política, pressupõe que esta possibilita compreender e conhecer os dilemas e questões enfrentadas pelos sujeitos. No que se refere a esta ordem, o autor sinaliza que no momento da entrevista o pesquisador deve ter cuidado para que as suas concepções pessoais e subjetivas não suplantem as questões apontadas na entrevista. E por fim, apresenta os argumentos metodológicos, destacando que a entrevista de tipo qualitativa é um instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores. No que diz respeito aos argumentos de ordem metodológica, segundo o autor, a entrevista se constitui um meio eficaz para, apesar de toda a ambiguidade da expressão, "coletar informações" sobre as estruturas e funcionamento de um grupo, uma instituição ou uma formação social determinada (POUPART, 2010, p. 222). Na medida em que o entrevistado é visto como "representativo" de seu grupo ou de parte dele, este seria um "informante-chave", capaz de "informar" não apenas sobre suas próprias práticas e maneiras de pensar, mas também sobre os diferentes componentes da sociedade e sobre diferentes meios de pertencimento. Outro argumento para a utilização da entrevista, conforme este teórico, concerne ao fato deste método dar conta do ponto de vista dos atores.

A partir das argumentações apresentadas por Poupart (2010) como um importante instrumento metodológico, a entrevista é concebida aqui como uma produção da linguagem. De acordo com Freitas (2003), este instrumento metodológico subentende o contato entre duas ou mais pessoas, entrevistador e entrevistado(s), numa interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. Não uma compreensão passiva, baseada no reconhecimento de um sinal, mas numa compreensão ativa, responsiva, que contém em si mesma o gérmen de uma resposta. Por esta característica, a entrevista aproxima-se do que propõe Bakhtin (2011) em relação ao enunciado, que para ele é a unidade real da comunicação discursiva, delimitada pela alternância dos sujeitos falantes. De acordo com sua teoria, todo enunciado se elabora para dirigir-se a alguém e está voltado para seu destinatário, ou seja, para o outro, que concorda ou discorda, adapta, repensa e elabora seu enunciado. Nas palavras do autor,

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar e depois, de volta a meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 45)

Considero, portanto, a entrevista como uma relação dialógica, uma vez que estabelece o sentido entre os enunciados na comunicação verbal e por este motivo, constitui uma relação entre sujeitos. Isto não significa, contudo, que essa dialogia seja sempre harmoniosa,

consensual e desprovida de conflitos. Por isso, esta é uma pesquisa com sujeitos, uma vez que compartilhamos experiências sociais, culturais e profissionais. Somos, segundo a perspectiva bakhtiniana, seres sociais que marcamos e somos marcados pelo contexto em que vivemos, mas cada um de nós tem um determinado horizonte social orientador de compreensão, que nos permite uma leitura dos acontecimentos e do outro, impregnada pelo lugar de onde nos situamos, a partir do qual dirigimos nosso olhar para a realidade.

É a partir deste jogo dialógico que pretendo construir uma compreensão sobre *se e como* a abordagem do Letramento Literário nos encontros de formação continuada dos quais os orientadores de estudos e professores alfabetizadores participam influenciam suas concepções e práticas. As entrevistas foram realizadas com o objetivo de conhecer as histórias de vida, de formação leitora e de formação docente, bem como a participação dos sujeitos no PNAIC e como esta possa ter contribuído para sua prática docente.

Diante do exposto, essa é uma proposta de pesquisa qualitativa, na perspectiva bakhtiniana, que tem como procedimentos teórico-metodológicos a análise de documentos e a entrevista. Tomando novamente a metáfora da tecelagem, estes são os fios que serão colocados no tear desta pesquisa, formando a urdidura que formará as tramas dos discursos, analisados e tecidos a seguir.

## 5 TECENDO OS FIOS: A LEITURA LITERÁRIA NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

A partir desta seção, inicio a análise dos dados, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Pretendo apresentar uma construção de sentidos possíveis oriundos da leitura dos discursos contidos em alguns documentos basilares que estruturam essa política educacional, focalizando o olhar para as concepções relativas à leitura literária no contexto escolar, relacionando-as com os discursos docentes que dizem e se dizem sobre a leitura desses documentos.

Ao analisar os dispositivos legais que regulamentam essa política, o *Manual do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece* e o *Caderno de Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, compreendo, a partir da perspectiva bakhtiniana, que esses documentos escritos são parte integrante de uma discussão ideológica. Daí resulta a necessidade de não apenas apreender sua estrutura, mas perceber seu papel nas interações e desenvolvimento de uma ideologia, uma vez que “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2014a, p. 99). Isso implica em concordar com a concepção de que: “é absolutamente impossível uma diferenciação rigorosa dos princípios das formas composicionais e arquitetônicas” (BAKHTIN, 2014b, p. 25). Para o teórico da linguagem, as formas composicionais tem um caráter teleológico, utilitário e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica. Já as formas arquitetônicas referem-se aos valores morais, relacionadas aos aspectos da vida particular, social e histórica. No entanto, Bakhtin ressalta que “A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional”, e por isso, não podem ser estudadas separadamente (p.25). É a partir dessa compreensão que proponho a análise dos cadernos e documentos, observando a estrutura do material, mas também buscando compreender os discursos implícitos neste.

Convém ressaltar que o contexto de produção, isto é, o momento sócio-histórico em que os textos foram produzidos e os parâmetros seguidos podem influenciar a organização do texto, bem como o ponto de vista representado e a imagem que se tem do interlocutor, ou seja, as valorações presentes no ato da enunciação:

Então, essas e outras valorações semelhantes, não importa que critério a dirige – ético, cognitivo, político ou outro – abarcam mais longe e mais extensamente o que se encontra no aspecto propriamente verbal, linguístico da enunciação: junto com a palavra abordam também a situação extraverbal da enunciação. Esses juízos e valorações se referem a uma certa totalidade, na qual a palavra diretamente entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel. A palavra tomada isoladamente, como fenômeno puramente

linguístico, não pode ser verdadeira, nem falsa, nem atrevida, nem tímida. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77).

Assim, analiso os documentos oficiais e cadernos do PNAIC encarando-os como um dos diversos gêneros do discurso, isto é, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p.262), ancorada em alguns conceitos bakhtinianos que conduzem a um olhar sobre esses enunciados, mas que não se coloca como verdade única e sim, como uma possibilidade de resignificação do dizer do outro, tornada palavra própria.

No que se refere ao contexto de produção de texto, estes enunciados são elaborados tendo como proposição servirem de embasamento legal e teórico para uma ampla política educacional. Conforme reflexão apresentada anteriormente, o PNAIC se coloca como resposta a uma demanda e por isso, esses discursos estão interligados aos objetivos do programa, de modo que a intenção discursiva dos autores e os conteúdos apresentados estão imbricados nessa proposta.

Estes documentos estão direcionados a interlocutores presumidos, ou seja, aos sujeitos envolvidos na formação, principalmente ao professor alfabetizador e é a partir da imagem que se tem construída desses interlocutores que os autores articulam seus discursos intencionalmente. A esse respeito, Bakhtin sugere que:

Toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico [...]. Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso. (2014a, p. 152).

Por ter um leitor presumido e uma intenção discursiva, as escolhas das palavras não são aleatórias, pois “a vontade discursiva do falante/autor se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 282). A estilística adotada pelos autores é elaborada a partir da tomada de consciência do interlocutor e em função do gênero que corresponde às condições específicas do campo, pressupondo diferentes diretrizes de objetivos. Ao discutir sobre os Gêneros discursivos, Bakhtin salienta a relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento. (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Mediante a concepção de que o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por sua relação valorativa, sua visão de mundo, seus juízos de valor e emoções, bem como o objeto de seu discurso, desdobra-se

também o entendimento de que o enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade de comunicação discursiva, como se este fosse uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (BAKHTIN, 2011). Cada enunciado é visto por Mikhail Bakhtin como uma atitude responsiva a outros enunciados de uma esfera comunicativa e essa resposta define as bases da atitude ideológica em relação ao mundo, surgindo como palavra autoritária e/ou como palavra internamente persuasiva, que poderá suscitar outras respostas. Por se tratar de textos que embasam uma política educacional a nível nacional, a autoria dos textos que compõem o material, as concepções apresentadas e os recursos selecionados para a escrita tem um objetivo bem traçado a partir da valoração em relação ao leitor e à proposta que se quer concretizar.

Temos, então, que toda enunciação contém um sentido e uma orientação apreciativa, que vão determinar também o estilo do texto. Um dos caminhos possíveis, que Bakhtin (2014a, p. 149) considera “altamente produtivo” é o discurso citado, recurso amplamente utilizado no material analisado. No entanto, convém refletir, a partir de uma orientação sociológica, como se dá o fenômeno de transmissão da palavra do outro nesses discursos.

Ressalto que, embora o material analisado, reconhecido como um gênero discursivo, apresente um julgamento avaliativo em relação aos discursos veiculados, tendo-se um leitor presumido, este pode responder a ele de diversas formas (BAKHTIN, 2014a). Por isso, coloco-me no lugar de interlocutora do material, neste momento constituindo um excedente de visão, olhando para este de maneira diferente da que li enquanto Orientadora de estudos e formadora, buscando assumir uma atitude responsiva ao inserir-me na cadeia enunciativa do discurso. A esse respeito, cito Bakhtin (2014b) para quem

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presenteia e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo discurso vivo. (p. 89).

## 5.1 OS CADERNOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DE LINGUAGEM

Antes de analisar as concepções em questão, apresento algumas considerações a respeito da elaboração dos cadernos. Início pelo objetivo desses materiais a partir do próprio discurso, que expõe em um quadro no Caderno *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Formação do professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação* (BRASIL, 2012c) os materiais a serem utilizados durante a formação e a descrição dos mesmos.

O *Caderno de Apresentação* tem como objetivo expor as informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador no âmbito do PNAIC. Este documento está dividido em duas partes: a primeira apresenta as orientações para a organização do ciclo de alfabetização e das equipes de trabalho e aborda proposições referentes aos espaços, materiais e tempos na escola, bem como aos processos de enturmação, avaliação e progressão continuada. A segunda parte alude a questões mais práticas como concepções em relação à formação do professor alfabetizador, entendida como responsabilidade social; a organização geral dos cursos; a formação dos orientadores de estudos e dos professores alfabetizadores, bem como os critérios de seleção e avaliação destes; e ainda, orientações para o funcionamento dos cursos.

O *Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (BRASIL, 2012d), como o próprio título antecipa, traz os princípios da formação docente adotados no programa e orientações didáticas aos orientadores de estudos, o que faz supor que o principal leitor presumido deste material são estes sujeitos, apesar deste material também ser sido entregue aos professores alfabetizadores. O *Caderno* está dividido em duas partes: a primeira apresenta os princípios e estratégias formativas, a saber, a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docente; a constituição da identidade profissional; a socialização, o engajamento; e a colaboração. Na segunda, traz orientações apontando proposições referentes à estrutura, às estratégias e aos materiais da formação.

No que se refere a esses dois cadernos, convém pontuar que a autoria do discurso, com exceção do texto de apresentação no *Caderno de Formação de Professores* que é “assinado” por Andrea Tereza Brito Ferreira, é atribuída a um autor institucional: o Ministério da Educação<sup>21</sup>. Desta forma, não há um sujeito enunciador, o que pode revelar a intenção de garantir uma universalidade do discurso a partir de enunciados generalizantes e impessoais. Embora haja um apagamento da estrutura de um gênero instrutivo, este material tem um claro caráter informativo e prescritivo, uma vez que traz alguns conceitos e discursos que apresentam uma proposta de formação e de trabalho que será discutida adiante.

Outro material apresentado e que é objeto de análise nesta pesquisa, conforme já anunciado, são os cadernos de Linguagem, distribuídos em oito unidades para cada ano de escolaridade totalizando vinte e quatro cadernos, além de oito cadernos direcionados para a

---

<sup>21</sup> Na terceira folha desses cadernos, onde está descrita a produção do material, apresenta-se o nome de Telma Ferraz Leal e Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa na função de Coordenação, não sendo possível, portanto, atribuir-lhes a autoria dos textos.

educação no campo, que tem uma discussão mais voltada para essa realidade, e por isso não foi utilizado no lócus desta pesquisa, não sendo, portanto, analisados.

Em relação ao conteúdo dos cadernos que contemplam as oito unidades que estruturam a formação, podemos considerar que a temática central em torno da unidade 1 é o currículo; da unidade 2 é o planejamento e a organização da rotina; da unidade 3, a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética; a unidade 4 aborda a questão da ludicidade na sala de aula; a unidade 5 discute sobre o trabalho com gêneros textuais; a unidade 6 propõe reflexões sobre a integração das áreas de conhecimento a partir do trabalho com projetos e sequências didáticas; e a unidade 7 tem como temática principal a heterogeneidade. A unidade 8 apresenta maior disparidade nas temáticas de estudo em relação aos anos de escolaridade: no caderno destinado aos professores do 1º ano é a promoção da aprendizagem; no destinado aos professores do 2º ano, é a progressão e continuidade das aprendizagens, e aos do 3º ano é a progressão escolar e avaliação.

Todos os cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa seguem uma estruturação padronizada, organizada em quatro seções que, de acordo com o caderno *Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (BRASIL, 2012d), podem ser entendidas da seguinte forma:

- *Iniciando a Conversa*: nessa seção encontra-se a “introdução geral sobre as temáticas trabalhadas em cada caderno. Apresenta também os objetivos da unidade, com indicação do foco central das discussões” (BRASIL, 2012d, p. 34). Os cadernos de cada unidade apresentam os mesmos objetivos, independentemente do ano.
- *Aprofundando o Tema*: apresenta textos com discussões teóricas que podem estar articuladas com os relatos de práticas de professores, relacionando teoria e prática acerca da alfabetização.
- *Compartilhando*: apresenta os direitos de aprendizagem a serem considerados no planejamento de ensino, os materiais disponibilizados pelo MEC e “relatos de experiência de professores, sugestões de atividades, instrumentos de registro da avaliação, lista de materiais didáticos, dentre outros” (BRASIL, 2012d, p. 35).
- *Aprendendo mais*: contém sugestões de atividades e estratégias formativas bem como sugestões de leituras de textos para orientação do planejamento dos encontros presenciais. Geralmente, os textos sugeridos estão relacionados com o tema discutido.

Assim, esse material, que tem como finalidade servir “de apoio para os professores matriculados no curso de formação” (BRASIL, s.d., 31), contém textos teóricos sobre os temas abordados na formação produzidos por professores universitários; relatos de professores alfabetizadores; sugestões de atividades; avaliações; sugestões da dinâmica da formação; estratégias para a reflexão sobre a prática do professor; discussões sobre o uso dos materiais didáticos, etc. Portanto, os cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa têm o objetivo de nortear os professores alfabetizadores, orientadores de estudos, formadores e coordenadores da formação continuada, para que possam transformar o planejado pelos idealizadores do PNAIC em um fenômeno da realidade concreta. Ressalta-se, porém, a intenção de influenciarem especialmente o trabalho do professor alfabetizador, conforme enunciado no caderno *Formação de Professores no PNAIC*:

Os cadernos que compõem e ajudam a estruturar a formação foram elaborados por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores, e professores da Educação Básica. Todos trabalharam juntos para inserir nos textos sugestões de atividades e reflexões **sobre o que pode ser feito em uma sala de aula de alfabetização para que os alunos aprendam a ler e escrever** dentro de uma perspectiva social de inclusão e participação (BRASIL, 2012d, p. 34, grifo nosso).

Acredito ser relevante a reflexão sobre a elaboração desses cadernos, uma vez que este material tem a proposta de ser a base para a formação pensada para todo o país, sem levar em conta as peculiaridades de cada região, bem como o conteúdo subjacente a ele. Ressalto que, apesar de ser anunciado que estes foram elaborados em parceria com doze universidades federais, relacionadas na página três de cada caderno, a voz que assume a autoria do material é a Secretaria de Educação Básica. No entanto, este se presume um material polifônico, uma vez que são apontados oitenta e três autores e leitores críticos de todos os cadernos.

No que tange aos conceitos propostos no documento, podemos inferir a predominância de uma única concepção de alfabetização, uma vez que a participação dos autores, especialmente na produção dos textos com discussões teóricas, não apresenta uma distribuição equitativa. Nos cadernos, encontramos setenta textos escritos (sessenta textos apresentados na seção *Aprofundando o tema*, cuja quantidade de textos por Unidade está relacionada à quantidade de encontros propostos, e dez textos estão na seção *Compartilhando*), que são escritos por trinta e dois autores. Alguns textos foram elaborados por um único autor e outros possuem até quatro autores. Porém, dezoito autores são professores ligados à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e dois são professores ligados ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL – núcleo de pesquisa e extensão da UFPE criado em 2004), o que resulta no fato de que 62,5% dos textos que

fundamentam teoricamente o material de formação são elaborados por um único grupo (Apêndice A). Cabe destacar que não encontrei explicitados os critérios pelos quais a UFPE é a IES, dentre as outras oito universidades, que predomina na escrita dos textos e o CEEL é o centro de pesquisa que detém a produção majoritária dos materiais do PNAIC, uma vez que existem outros Centros de Pesquisa com ênfase em Alfabetização e Linguagem no país<sup>22</sup>.

Nesse mesmo sentido, outra questão que chama a atenção é o grande número de textos citados como bibliografia (Apêndice A) e também como sugestões de leitura destes mesmos autores ligados à UFPE. O resultado é a predominância de uma única concepção teórica de alfabetização na perspectiva do Letramento e fundamentada no sociointeracionismo, no construtivismo e na psicogênese da escrita. Verifica-se ainda que estas concepções não são aprofundadas no material, trazendo apenas algumas nuances de tais estudos teóricos. A esse respeito, enfatizo a necessidade de uma reflexão mais aprofundada, o que não foi possível neste trabalho por extrapolar os objetivos propostos e o tempo destinado para esta pesquisa.

A partir das considerações apontadas sobre a autoria dos textos dos cadernos, considero possível aproximá-las da concepção de autoria proposta por Bakhtin. Para o teórico, esta é uma função responsiva, uma vez que os enunciados de um locutor partem de diálogos que o antecedem, e por isso são constitutivos deste e se destinam a tornarem-se futuros diálogos: “Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (2014a, p.128). A intenção enunciada de ser a base não apenas para a formação como também para o trabalho do professor alfabetizador, trazendo para o texto citações de outros teóricos do campo da educação, destaca que os autores são locutores respondentes destes teóricos e inserem seus textos como parte integrante de um processo de constituição de identidade dos leitores presumidos. Estes, por sua vez, podem produzir novos enunciados a partir da compreensão dos discursos e de sua atitude responsiva diante deles, o que será investigado posteriormente. O que saliento neste momento é o fato evidenciado por Andrade de que “é preciso levar em conta que o leitor não dialoga apenas com o que está expresso no conteúdo do enunciado, mas há diálogos também com a sua forma (sua “formatação” discursiva).” (ANDRADE, 2007, p. 17), o que implica, de acordo com a autora,

---

<sup>22</sup> No Brasil, temos os seguintes Centros de pesquisa com ênfase em Alfabetização e Linguagem e Formação de Professores: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Centro de Formação do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (CEFORTEC), da Universidade Federal de Ponta Grossa (UFGP); e Centro de Formação Continuada de Professores (CFORM), da Universidade de Brasília (UnB).

posicionar-se com a imagem dos destinatários almejada pelos autores. Para tanto, é relevante identificar as imagens de leitores/professores inscritas pelos autores/pesquisadores no material analisado, o que possibilita, assim, vislumbrar uma imagem de autor.

Um primeiro reflexo da imagem de leitor que se evidencia é o reconhecimento do professor como leitor presumido, como receptor e beneficiário das discussões e sugestões propostas. Por isso, ele é geralmente apresentado numa posição abstrata do “terceiro”, identificada por Bakhtin como “posição objetiva” (BAKHTIN, 2011, p. 380). Essa posição, segundo o autor russo, é justificada quando um indivíduo coloca-se no lugar do outro, substituível, e este é destituído de sua personalidade integral e ímpar, expressando-se apenas uma parte de sua personalidade separada do todo e onde ele não atua como “ele mesmo”, mas como “O professor”. Observando os materiais, vemos que há uma abstração em relação ao “eu” e ao “tu”, característica de um pensamento abstrato, conforme se verifica em:

É nesse sentido que **o professor** desempenha um papel *fundamental*, mediando as situações de jogo e criando, também, outras para sistematização dos conhecimentos. A forma como **o professor** trabalha as atividades lúdicas é de *fundamental importância* para ajudar **a criança** a ampliar sua linguagem, seus conhecimentos, enfim, seu desenvolvimento cognitivo e sócio-relacional. **O professor** favorecerá a relação entre **o estudante** e o objeto da aprendizagem criando oportunidades e metodologias favoráveis para que o aprendizado ocorra. (KISHIMOTO, 2008, LEAL, ALBUQUERQUE E LEITE, 2005, ALMEIDA 2003). A presença **do professor** como mediador é *fundamental*, já que **ele** dinamiza o grupo pela **sua** atitude de escuta, de atenção, de entusiasmo diante do sucesso **da criança** e encorajamento diante da derrota e ajuda na construção progressiva da noção de regra. (LEAL, ALBUQUERQUE E LEITE, 2005; ALVES, 2003). **O professor**, portanto, desempenha um papel *central* no planejamento das situações com utilização de jogos para ajudar na alfabetização e no acompanhamento **dos estudantes** durante as atividades. Cabe a **ele**, ao trazer um jogo para a sala de aula, saber explorá-lo no momento oportuno, considerando os aspectos que podem ser contemplados para que **as crianças** desenvolvam seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída. É **sua** função prever o quanto de aprendizagem determinado jogo pode promover para determinado **estudante**. Ou seja, o diagnóstico sobre o que sabe **o aluno** acerca do que se deseja ensinar é *fundamental* para que se programem os jogos que serão disponibilizados. Enfim, entrega, dedicação e positividade são as três qualidades que não podem faltar **no professor** que busca **no educando** um sujeito ativo, interativo e inventivo, sem esquecer, no entanto, de propiciar-lhe liberdade de ação (LEAL, ALBUQUERQUE E LEITE, 2005; BITTENCOURT E FERREIRA, 2002; BERNADETE, BISPO E SANTOS, 2002). (BRASIL, 2012i, p. 23-24).

Do fragmento destacado acima, podemos extrair algumas considerações que estão presentes em todo o material. Os trechos em negrito aludem a uma concepção de professor colocado como objeto do discurso, aquele sobre *o que* se fala. Nesse sentido, o sujeito cognoscitivo é o autor/pesquisador, que se coloca diante de seu objeto como uma “coisa sem voz” (BAKHTIN, 2011). Trata-se, portanto, segundo Bakhtin, de um discurso monologizado, pelo qual a autoria é apenas uma instância monologizada, que cria personagens, nesse caso, os

professores, como seres concluídos e não se abrem para o diálogo, para que tenham a possibilidade de não coincidirem consigo mesmos e de permanecerem inconclusos. (BAKHTIN, 2011). No entanto, não somos apenas nós, professores, os únicos a sermos objetificados. Há também a criança, palavra predominante em função dos objetivos do Programa (“Alfabetizar *as crianças*, no máximo, até os oito anos”), enunciada em determinados momentos também como *o aluno, o estudante, o educando*, mas sempre colocados como objetos inertes, submissos aos processos de renovação que recaem sobre o docente, ou seja, beneficiários do programa caso o professor siga corretamente as orientações recebidas. Outra questão observada é a utilização de adjetivos como *fundamental e central* para ratificar a concepção da responsabilidade docente em relação à aprendizagem dos alunos. Em outro extrato, esse discurso fica evidente:

Neste texto, partimos do princípio de que **é responsabilidade dos professores dos anos iniciais trabalharem os conhecimentos necessários para desenvolvimento intelectual e social dos estudantes**. Nessa direção, ao planejar as atividades escolares, o objetivo **central** é de fazê-los aprender a dominar aquilo que julgamos importante ao seu aprendizado naquele momento, levando em consideração as suas diferenças individuais. (BRASIL, 2012o, p. 06)

Tendo em vista a quantidade de enunciações estruturadas em “o que” e/ou o “Como” o professor “pode” ou “deve” fazer, podemos nos perguntar: de quem trata esse “nós”, implícito na premissa “aquilo que julgamos importante ao seu aprendizado”, uma vez que o(s) professor(es) é (são) tomado(s) anteriormente em 3ª pessoa? Este questionamento fica ainda mais evidente ao considerarmos que o programa já predispõe os “direitos de aprendizagem”, listando quais objetivos e conteúdos os alunos devem dominar em cada ano de escolaridade, muitas vezes sem levar em consideração “as suas diferenças individuais”.

Cabe enfatizar o princípio que rege todo o discurso veiculado no programa: o professor responsabilizado pela aprendizagem dos alunos: “Nessa perspectiva, o professor entra como mediador do processo de aprendizagem, tendo por responsabilidade a organização de atividades que leve o aprendiz a refletir e, assim, compreender os princípios do SEA a partir de suas descobertas e conflitos” (BRASIL, 2012t, p. 9). Portanto, temos a função de sermos executores da proposta veiculada, e para exercer bem essa obrigação, basta assumirmos o papel de “um mediador da aprendizagem e, para isso, necessita planejar boas situações didáticas, selecionando e/ou criando bons recursos didáticos.” (BRASIL, 2012h, p. 20). A proposta prescritiva é apresentada no texto, mas o agir prescrito não é evocado, nem são expostas as condições necessárias para a concretização da proposta, pois em nenhum momento questões relacionadas às condições de trabalho e/ou as situações socioeconômicas e cognitivas das crianças são mencionadas. Apenas um texto aponta que é necessária a

colaboração de todos os atores da escola e a participação das famílias no atendimento das crianças não alfabetizadas: “O atendimento às diversas necessidades dos aprendizes, quando se trata do processo de alfabetização, não pode ser uma responsabilidade individual de cada professora.” (BRASIL, 2012x, p. 34).

Quando os docentes não executam bem essa função, o resultado é a não aprendizagem dos alunos, como podemos verificar no trecho que se segue:

[...] não é difícil encontrarmos situações em que o professor se depara com alunos que chegam ao ano 3 sem o domínio inicial do SEA. [...] Diversos fatores ou um conjunto deles podem fazer com que o aluno chegue ao ano 3 em um nível de escrita pouco avançado. Podem ser citadas como causas a **falta, nos anos anteriores, de ensino sistemático da escrita alfabética ou a falta de um ensino ajustado às necessidades do estudante** nos anos 1 e 2 do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012t, p. 7).

Portanto, não são levadas em conta outras questões como a situação social dos educandos, a assiduidade destes, as condições de trabalho, as dificuldades de aprendizagem, os diferentes ritmos para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita ou questões que extrapolam o fazer pedagógico. Desta forma, o texto vai ao encontro de um discurso recorrente de culpabilização do professor, responsável pelo ensino, que além de não ter garantido a aprendizagem do aluno, precisa “consertar” o problema, sendo “um facilitador do processo de apropriação do SEA” e por isso, “É importante que ele diagnostique o que a criança já sabe sobre a escrita e saiba o que fazer para desenvolver uma metodologia de ensino para *providenciar* o avanço do pequeno aprendiz.” (p. 7, grifo nosso). Na situação apresentada no caderno referente ao terceiro ano do ciclo de alfabetização, no qual é comum a existência de grupos de alunos em diferentes situações de desenvolvimento da leitura e escrita, cabe ao professor desdobrar-se para “providenciar” a aprendizagem de todos, ampliando capacidades para ser considerado um bom professor: “Se, além disso, soubermos atuar com todos ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e auxiliando-os, *teremos construído um belo perfil de professor(a) alfabetizador(a).*” (BRASIL, 2012t, p.10).

Caso esse perfil não seja desenvolvido, o resultado pode ser o mesmo encontrado em uma pesquisa de Solange Oliveira (2010)<sup>23</sup> que relaciona o fracasso escolar de uma turma de terceiro ano ao fazer docente: “foi constatado que a dificuldade de desenvolver atividades que se ajustassem aos alunos em diferentes níveis estava certamente ligada a ausência de um

<sup>23</sup> Trata-se de uma tese de doutoramento, orientada por Arthur Gomes de Moraes, que buscou analisar a existência (ou não) de uma progressão das atividades de língua portuguesa, no interior do 1º ciclo, tendo como referência a prática docente. OLIVEIRA, Solange. A progressão das Atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Tese. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3686>>. Acesso em: 22 jun 2015.

planejamento, por parte daquelas mestras, do que iria ser feito a cada dia.” (BRASIL, 2012t, p. 8). A responsabilidade pelo fracasso escolar é depositada sobre o professor, uma vez que, em nenhum momento é mencionado que outras questões podem ter interferido nesse processo e em alguns casos, só a atuação do professor pode não ser suficiente.

Para desenvolver um bom trabalho, o professor precisa também proceder à avaliação diagnóstica dos alunos, mas a ele cabe apenas aplicá-la:

Caso o professor não disponha de *um material específico de registros de aprendizagens disponibilizado por sua rede de ensino*, poderá ser feito mediante fichas de avaliação diagnósticas, que podem ser acessadas no material disponível no Programa de Professores Pró-letramento, no site do Ministério da Educação, bem como no portal desse Programa. (BRASIL, 2012w, p. 14, grifo nosso).

Desse modo, podemos inferir que os professores são considerados incapazes de elaborar um instrumento de avaliação diagnóstica e por isso precisam buscar um modelo pronto, “oficial”, ou seguir as fichas já disponibilizadas no próprio caderno. Projeta-se, nesse caso, uma imagem de professor como executor de propostas metodológicas, elaboradas por aqueles que têm a autoridade sobre o assunto: os professores/pesquisadores universitários.

Podemos, a partir dessas imagens projetadas de professores, vislumbrar também imagens desejáveis de si mesmos projetadas pelos autores a partir das diferentes nuances de interlocução entre dois espaços distintos: o universitário e o escolar. Tais imagens são concretizadas na forma da escrita.

Como anteriormente apontado, o material é apresentado como “base” não apenas para a formação continuada como também para a constituição da identidade profissional docente. Para atingir esse fim, um objetivo explícito dos cadernos é a difusão de conhecimentos no âmbito do campo educacional. Ao leitor, é proposto que este se informe ou se atualize sobre os conceitos teóricos, encarados como relevantes para a modificação da prática de ensino, como se essa acontecesse quase automaticamente. Portanto, os autores asseguram, mesmo que essas garantias não estejam explícitas, que se o destinatário dos conhecimentos veiculados seguir corretamente os procedimentos, irá atingir o objetivo (garantia positiva), ou se ele não fizer o que é indicado, poderá obter consequências indesejadas (garantia negativa). Por serem conhecimentos teóricos, são relacionados aos autores, produtores dos conhecimentos científicos, e que, portanto, detém a palavra autoritária (BAKHTIN, 2014b).

Por se colocarem na posição de voz autoritária, os autores apresentam uma entonação valorativa em relação ao discurso docente, realizando descrições críticas do professor. Exemplos desta postura são apresentados a seguir:

Assim, precisamos ter consciência de que uma criança pré-silábica não pode se tornar alfabética porque lhe damos *“uma aulinha”* explicando que as letras notam

os fonemas ou *sonzinhos* das palavras. *Não é porque os adultos criam explicações sobre “abraços” de letras “amiguinhas” que a criança vai, magicamente, da noite para o dia, mudar sua maneira de pensar.* Para isso, ela precisa ser desafiada, ser convidada a refletir sobre as palavras, observando no interior das mesmas, as partes orais e escritas. É sobre isso que trataremos no segundo texto. (BRASIL, 2012h, p. 17)

*Sem dar uma aulinha expositiva*, na qual transmite a informação pronta (e pouco útil) de que “palavras que têm pedaços sonoros parecidos tendem a ser escritas de modo idêntico”, *a professora* cria situações que levam os alunos a vivenciarem, de forma facilitada, a reflexão que leva a esse tipo de descoberta. (BRASIL, 2012h, p. 24)

Ressaltam-se termos utilizados pelos autores que trazem uma carga negativa do que se infere ser a prática docente, como “aulinha” ou o que parece ser a reprodução da fala docente como “palavras que começam com o mesmo sonzinho” ou “não é porque os adultos (professores?) criam explicações sobre ‘abraços’ de letras ‘amiguinhas’”. Portanto, como os professores são “despreparados”, os autores se propõem a subsidiá-los, para que assim os alunos consigam aprender de maneira eficaz:

Nas seções seguintes, a fim de ajudarmos o aprendiz a se alfabetizar de modo eficaz, vamos abordar questões referentes à utilização de materiais didáticos na prática pedagógica dos professores, que são fundamentais para a apropriação do SEA. Num primeiro momento, discutiremos algumas atividades do livro didático que promovem a compreensão das propriedades do SEA. Em seguida, refletiremos sobre o uso de jogos que ajudam as crianças a avançar em habilidades de consciência fonológica, e por último, discutiremos a utilização de livros das obras complementares [...]. (BRASIL, 2012h, p. 24)

A fim de cumprirem com a proposta de auxiliarem os professores para que estes consigam ensinar aos alunos da forma “correta”, os autores dos cadernos apresentam resultados de pesquisas de estudos empíricos. O trabalho de análise de uma realidade específica é compreendida a partir de importância prático-teórica das definições conceituais, embora a realidade dos dados das pesquisas mencionadas recaiam sobre aspectos pontuais da realidade educacional, conforme o trecho seguinte ilustra:

Em *pesquisas sobre a prática docente* (CRUZ, 2008, 2012) *mostramos que é possível sim desenvolver o ensino na perspectiva do alfabetizar letrando de modo a garantir que os alunos no 1º ano se apropriem da escrita alfabética ao mesmo tempo em que ampliem suas experiências de Letramento e concluam os 2º e 3º anos lendo e produzindo textos de diferentes gêneros de modo mais autônomo.* Na primeira pesquisa (CRUZ, 2008), realizamos um estudo de caso em que analisamos as práticas de alfabetização e Letramento das *professoras do 1º ciclo de aprendizagem e suas relações com as aprendizagens das crianças de três turmas iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Secretaria de Educação da cidade do Recife.* Para realização da pesquisa foram utilizadas entrevistas, observações e atividades diagnósticas de escrita de palavras e textos nos três anos investigados. Em relação às aprendizagens, **a análise dos resultados** apontou que 87% das crianças do 1º ano concluíram o ano letivo compreendendo o funcionamento da escrita alfabética, escrevendo palavras, no geral, com algumas trocas de letras. No final do 1º ciclo, cerca de 90% das crianças conseguiam ler e produzir textos de gêneros diversos. (BRASIL, 2012l, p. 16).

Mais adiante, informam que “Em outra pesquisa (CRUZ, 2012) analisamos as práticas de alfabetização e Letramento em escolas organizadas em ciclo e em série nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.” (p. 17), defendendo, contudo a ideia de que “Os dados dessas pesquisas apontam para a necessidade de discutirmos metodologias de alfabetização em uma perspectiva de alfabetizar letrando, independentemente da organização escolar dos sistemas de ensino.” (p. 17). Vários exemplos de estudos acadêmicos são apresentados nos textos de todos os cadernos e, embora enunciem que “As pesquisas mostram que professores de diferentes redes de ensino estão sim ‘reinventando a alfabetização’, por meio de práticas de ensino que consideram, como apontado por Soares (2003), as especificidades do processo de alfabetização” (p.18), todas as pesquisas incorporadas ocorreram em um único espaço: o estado de Pernambuco. Outra questão que se levanta é o fato de esses estudos serem produzidos pelos próprios autores dos textos ou estarem ligados ao CEEL. A inserção das pesquisas no texto servem como recurso para referendar as propostas elaboradas pelos professores pesquisadores, mas estes permanecem nesta posição, de pesquisadores, inseridos no campo da ciência, observando o que o objeto de sua teoria, isto é, o professor, faz.

Nesse paradigma, o professor está duplamente envolvido, pois ele é ao mesmo tempo interlocutor do texto e objeto da pesquisa “sobre a prática docente”. Em tal perspectiva, alguns aspectos da prática docente são valorizados e legitimados e outros podem servir de exemplificação do que não deve ser realizado ou como ilustração do que vai de encontro com os discursos propostos no material. Essa situação pode ser observada em um texto que, discutindo sobre a organização do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância das atividades regulares rotina escolar, apresentam uma pesquisa desenvolvida com nove professoras que atuam no 1º ano do 1º ciclo em uma escola no Recife. Apesar da importância da discussão, que não será aqui analisada, o que pode ser abordado é como os dados da pesquisa são apresentados, conforme segue:

A partir das análises realizadas, *as professoras foram categorizadas* entre aquelas que tinham uma prática sistemática de ensino do Sistema de Escrita Alfabética, que contemplava uma rotina de trabalho diário, envolvendo o eixo da escrita alfabética em uma perspectiva de reflexão sobre a escrita; as que tinham a mesma prática sistemática, porém relacionada ao uso dos métodos tradicionais; e as que tinham uma prática assistemática de ensino do sistema, por priorizarem o trabalho de leitura de textos de diversos gêneros textuais e não ter um trabalho frequente de apropriação do sistema. Os resultados indicaram que as crianças das professoras cujas práticas eram sistemáticas tiveram melhor desempenho em uma atividade de escrita de palavras, ao final do ano letivo (ALBUQUERQUE, FERREIRA e MORAIS, 2006). (BRASIL, 2012m, p. 18).

Em consonância com a reflexão bakhtiniana de que não há um discurso neutro, este trecho pode ser compreendido como consciência crítica de uma prática docente considerada inadequada para argumentar em favor de uma proposição de atuação docente defendida nos cadernos. No discurso destacado acima, as professoras foram “categorizadas” e apenas um “modelo” de prática é considerado ideal, qual seja, o que atingiu, a partir de uma única proposta de avaliação, os objetivos concebidos como essenciais.

Observamos ainda um outro discurso intencional nos textos dos cadernos. Tendo em vista que o autor/pesquisador detém um saber teórico de fundamental importância para o professor, difundido no material e ancorado em experimentações, essa teoria precisa ter uma aplicação no ensino:

No primeiro texto, ao tratarmos a escrita alfabética como um sistema notacional, apresentamos um quadro no qual foi listada uma série de propriedades do SEA que a criança precisa reconstruir em sua mente, a fim de alcançar uma hipótese alfabética e avançar em direção a uma escrita ortográfica. Como já dissemos, nada justifica deixarmos a criança viver solitariamente esse processo de reconstrução. Julgamos que algumas atividades e situações são muito adequadas para ajudar nossos principiantes a desvendar as misteriosas propriedades do SEA. Com esse intuito, nas subseções seguintes, faremos algumas reflexões e sugestões sobre o emprego de atividades com o livro didático, atividades que usam jogos de alfabetização ou nas quais utilizamos livros do acervo das obras complementares. (BRASIL, 2012h, p. 27).

Nesse caso, o professor recebe a imagem de receptor de um saber e de proposições que lhe dizem respeito diretamente. Os textos que se seguem a esta introdução, construídos por reflexões que partem dos autores, mas exemplificados pela prática de professores, intencionam uma utilização imediata das prescrições a serem seguidas literalmente ou que sirvam como modelo para a criação do professor, imaginado como beneficiário das propostas. Estas são consideradas fundamentais e estão presentes em todo o material, como pode ser lido em outro texto: “Com base nessa perspectiva (os princípios do SEA), organizamos, com base em Leal (2004), alguns tipos de atividades que consideramos fundamentais para que os alunos avancem nos seus conhecimentos sobre as relações som-grafia de nossa língua.” (BRASIL, 2012t, p. 09). O que está proposto é uma leitura com intenção prática, tendo em vista a enorme quantidade de descrições de sequências didáticas, projetos e atividades, sem evidenciarem a necessidade de aprofundamento teórico, uma vez que as concepções subjacentes ao programa são, na minha concepção, rarefeitas, e sem nenhuma proposta de reflexão em relação às atividades sugeridas.

No material, observamos ainda reflexões sobre o ensino que se baseiam no senso comum. Nesses textos são abordados: a situação do professor, descrições da conjuntura social na qual se insere o sistema educacional, incitações à consciência política dos professores e

apelos à responsabilidade docente em relação à sua formação e atuação. A temática é a ação política e o despertar de consciências dirigidas ao professor, propondo-lhe reflexões pessoais sobre seu fazer. Para atingir a esse fim, os autores se colocam na posição de interlocutores, simulando um diálogo, pois ambos têm os mesmos objetivos: contribuir para solucionar os problemas da educação. Em alguns trechos, os autores/pesquisadores utilizam a voz em primeira pessoa do plural, inserindo-se na realidade descrita e incluindo-se na reflexão, recorrendo ao uso do pronome “nós” para, a partir dessa pretensa construção de diálogo, definir aquilo que seria pertinente para a educação: “Como nós, professores de 3º ano, podemos organizar nossa prática pedagógica de modo que todos os alunos possam aprender em seus diferentes níveis de aprendizagem considerando suas reais necessidades?” (BRASIL, 2012x, p. 19). Convém ressaltar, entretanto, que nenhum dos dois autores deste texto atua como professor alfabetizador. A ambiguidade do discurso se dá logo em seguida quando, para expor suas argumentações, trazem o relato de experiência de uma professora alfabetizadora, declarando que “[ela] *tinha* uma turma de 3º ano, com alunos em vários níveis de aprendizagem do SEA”. (p. 20). É possível observar que a maioria dos autores/pesquisadores dos cadernos redigem em primeira pessoa apenas para proferirem enunciados que fazem parte de discursos já partícipes do senso comum no campo educacional, porém, na maior parte dos textos o professor é colocado em terceira pessoa ou sendo neutralizado, apresentado objetivamente, coisificado.

Essa situação pode ser percebida quando observamos uma escolha intencional para a escrita dos textos que é a utilização de relatos de experiências de professores, apresentadas na forma de depoimentos, relatos de aulas, descrição de planejamentos, sequências didáticas e/ou projetos, ou por sua participação em entrevistas e pesquisas científicas, que pressupõe a inserção do autor/pesquisador na realidade escolar ou a proximidade com o professor alfabetizador, cujo discurso pode legitimar suas opções teóricas. Esta estratégia, que de acordo com Bakhtin, não é apenas o “discurso no discurso”, mas também um “discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (2014a, p. 150) pode ser identificada em quase todos os cadernos a partir de dois esquemas padronizados: discursos diretos, totalizando cento e duas citações, e discursos indiretos que apresentam a prática docente, mas a partir da descrição do autor/pesquisador.

Ainda segundo o filósofo russo, toda transmissão leva em conta uma terceira pessoa, a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas, o que reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso (BAKHTIN, 2014a, p. 152). Essa

proposição pode ser reconhecida ao observarmos que, de acordo com os autores do material, a intenção é que os relatos possam servir como discurso legitimador para as concepções teóricas defendidas, como fica evidente na enunciação: “o relato de Sheila reafirma o que vimos assumindo como princípio fundamental do processo pedagógico.” (BRASIL, 2012r, p. 27) e/ou como modelos para outros professores, conforme disposto no caderno Formação de Professores, no capítulo que apresenta as estratégias formativas no PNAIC:

A análise de relatos de rotinas, sequências didáticas e projetos didáticos favorece a reflexão sobre *aspectos positivos e negativos* vivenciados por professores ou sugestões de atividades propostas por esses ou presentes em livros didáticos. As situações já vivenciadas por outros profissionais e discutidas no coletivo *podem servir como pontos de partida para se pensar nas próprias estratégias didáticas*. (BRASIL, 2012d, p. 32, grifo nosso).

A heterogeneidade constitutiva do discurso, apresentado por Bakhtin (2014a) como o discurso dentro do discurso do outro, é adotada como estratégia para a escrita do material. Essa proposição é importante por apontar uma interdiscursividade, pressupondo a consciência da existência do outro, mas que pode se dar a partir do reconhecimento ou da deslegitimação. A voz do outro, sendo esse outro o professor, presente num material de formação que tem como leitor presumido outros professores, seria de importância fundamental para a construção dialógica. Verificamos, porém, que os discursos docentes nestes materiais são retomados pelo discurso dos autores que utilizam esse artifício para se colocarem numa posição de autoridade, algumas vezes deslegitimando a prática docente, a qual necessita ser “ampliada” ou discutida. O lugar do professor dentro desse discurso, conforme já apontado, é o de um sujeito que está se constituindo, mas que precisaria ter sua identidade docente “formatada” pelo discurso autorizado/autoritário do pesquisador, conforme pode ser percebido pela recorrência da utilização de verbos injuntivos relacionados ao fazer docente.

Na maioria das citações que apresentam a voz do professor, esta é recortada de um discurso mais amplo e o docente está presente como um “ator”. Em alguns textos, os relatos de experiências são apresentados em caixas de textos, dentro do próprio texto do autor, mas destacado pelo sinal gráfico das aspas e pela diagramação em letras maiores e de outra cor em relação ao discurso do pesquisador, ou ainda, integrais na seção *Compartilhando*. A distribuição dessa escolha pode ser visualizada no gráfico abaixo:

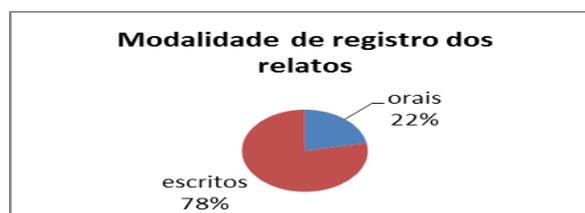


Fonte: Cadernos de formação em Língua Portuguesa.

As citações resultam de relatos escritos e, em alguns casos, de enunciações proferidas em entrevistas, depoimentos ou relatos orais, com presença de marcas características da interação verbal, como se pode observar no seguinte enxerto:

[...]posso falar sobre esse, que eu planejei com essa turma do ano 1. Primeiro eu fiz a leitura deleite, aí no outro dia eu peguei ele para trabalhar com a leitura. Eu gosto muito de trabalhar com esses textos que eles já conhecem. No dia que eu fui trabalhar leitura, primeiro a gente leu e releu várias vezes. E aí eu pedi para cada aluno fazer o seu, né? Assim, você é como qual bicho, você gostaria de ser como qual bicho? Cada um fez o seu e a gente escreveu a frase de cada um, fulaninha tal... aí escreveu, fez o cartaz com a escrita. (BRASIL, 2012i, p. 18).

Porém, a incidência dos textos escritos em relação às interações verbais é consideravelmente maior, como podemos observar:



Fonte: Cadernos de formação em Língua Portuguesa.

Levando-se em consideração que os vinte e três professores alfabetizadores que são autores dos relatos de experiências citados nos cadernos são de cidades que pertencem ao estado de Pernambuco (Anexo B), sendo alguns deles participantes de projetos de pesquisas e/ou pesquisas orientadas pelos autores, ou ainda, são professores regentes de escolas pesquisadas pelos autores, podemos inferir que os relatos escritos foram requeridos nesses processos formativos. Tal situação evidencia o que Sarti e Vilaronga (2014, p. 222) reconhecem como “lugar institucional dos participantes”, uma vez que os professores são requeridos a estabelecer relações entre as teorias previstas na formação e suas experiências práticas de sala de aula. Na mesma direção, Bocchetti (2014), destaca uma padronização das estratégias em diversas políticas de formação, entre as quais figura a profusão de instrumentos de registro elaborados e preenchidos continuamente pelos envolvidos para visualização e análise contínua da prática docente, que devem fazer a associação entre as discussões teóricas

e as “Atividades”, tal como pode ser observado nos cadernos em diversos relatos docentes, que apresentam uma grande recorrência de atividades de leitura, como se verá adiante.

Tendo por base a reflexão de Bakhtin (2014a) sobre o discurso citado e ainda, os conceitos de palavra própria e palavra alheia (2011), identificamos no material dois esquemas padronizados de citação: discurso direto e discurso indireto, com diferentes intenções e formas de apropriação do discurso do outro, nesse caso, o professor.

Há um grande número de citações em que as enunciações dos docentes aparecem como discurso direto, relatando acontecimentos, experiências docentes, reflexões sobre concepções teóricas e respostas às questões apresentadas em entrevistas. Interessante observar que em alguns casos, ao enunciarem seus discursos narrativos, inclusive na forma escrita, as docentes retomam seu próprio discurso direto no diálogo com os alunos, assim como retomam a fala destes, indicando uma convergência de dois discursos com orientações diversas do ponto de vista da entonação. Esses, por sua vez, são citados pelos autores/pesquisadores, como se pode observar no seguinte trecho:

Na minha turma eu tenho o Samerson e o Guilherme e eles já têm uma leitura fluente. Muitas vezes, o Samerson e o Guilherme não têm muita paciência de fazer a atividade juntos, de um dar oportunidade ao outro. Então, muitas vezes, eu peço para que eles fiquem com alunos que estão trocando letras e com aqueles que têm um pouco mais de dificuldade, mas já estão conseguindo fazer umas relações muito boas quanto à leitura e escrita. Por exemplo, o Ryan, ele está no nível alfabético de escrita, mas tem dificuldade em sílabas complexas. Eu chamo de sílabas complexas, por exemplo, aquelas que têm consoante, consoante, vogal. Eu coloco ele com Salete que é silábico-alfabética. E ele faz assim: “Salete, pensa! Tu conhece... tu num sabe escrever sapo, Salete? Sapo! Tu num sabe, Salete?” Ai Salete diz: “Sei”. Então! O “sa” de sapo é o mesmo “sa” de Salete. Como é que é o “sa” de sapo, Salete”? Sabe? Ele é um pouco... ele é bacana assim... também tem a questão da criança se dispor a ajudar o outro, isso é muito importante!” (BRASIL, 2012x, p. 15)

A enunciação da professora, extraída de uma entrevista, evidenciando a retomada da palavra alheia dos alunos tornadas próprias no seu discurso, é recuperada pelos autores do texto, que desvelam o motivo da escolha desse trecho: “Nada como aprender refletindo sobre a prática de quem, no cotidiano, está analisando as soluções que adota e os seus porquês.” (p. 17) e deixam claro que a estratégia tem como finalidade ratificar suas proposições:

*Propostas assim são boas* para crianças que estão utilizando uma letra para cada sílaba (alunos em hipóteses silábicas e silábico-alfabéticas), pois alimentam o conflito de que não é possível escrever “como quem já sabe escrever”, apoiando- -se nessa hipótese. Também pode ajudar as crianças a refletirem que a sílaba não é a menor unidade de uma palavra e que ela é constituída de “sonzinhos” menores (que os estudiosos chamam de fonemas). Para que elas percebam isso, é necessário que a professora esteja circulando pela sala e fazendo perguntas que evidenciem tal princípio do sistema. (BRASIL, 2012x, p. 16, grifo nosso).

No entanto, essa voz docente é seguida de uma teorização, sendo possível reconhecer sua presença nos textos com a finalidade de ratificar o que o autor está propondo

teoricamente. Estas enunciações não são vistas como possíveis pontos de vistas, que podem desencadear diferentes respostas, mas são seguidas pela exposição de sentidos já demonstrados, uma vez que os autores/pesquisadores retomam esses discursos para imprimirem-lhes o sentido que desejam. Desta forma apresentados, não concedem abertura para o leitor presumido questionar essas enunciações ou buscar outras interpretações. O que temos é a conversão do discurso do outro em discurso próprio e não uma proposta de alteridade constitutiva, em que o autor se permite (re)constituir pelo outro (o professor), mas tem como premissa que esse outro se constitua a partir de seu discurso autoritário, que exige reconhecimento incondicional e não uma compreensão e assimilação livre (BAKHTIN, 2014b). Podemos inferir que não há um excedente de visão do autor/pesquisador nem a empatia que lhe permita retornar a si e permitir-se modificar; e, uma vez que não há “volta a si mesmo”, não há alteridade.

Em outros momentos, o relato da prática docente surge a partir de um discurso indireto, que já apresenta nuances semânticas para o discurso deste “outro”, pois, ao trazer o discurso do professor indiretamente, o autor introduz sua posição e dessa forma arquiteta a fala do outro de acordo com sua intencionalidade (BAKHTIN, 2014a). Por meio deste procedimento, há uma maior probabilidade de “coisificar” o professor, uma vez que o autor se coloca como sujeito cognoscível ao utilizar o relato de prática docente apenas para equacionar sua concepção.

Nos cadernos, alguns relatos são retomados pelos autores/pesquisadores para elogiar ou criticar a prática docente, sendo reformulados com intenção de correção. Nesses casos, os autores se colocam no lugar da instrução, da complementação teórico-metodológica e por isso, um lugar valorativo em oposição à enunciação do professor. Esse fato fica evidenciado no caderno *Os diferentes textos em salas de alfabetização* (BRASIL, 2012j), destinado, inicialmente, aos professores que atuam no primeiro ano de escolaridade. No caderno, as autoras trazem um relato de experiências de ensino de duas professoras alfabetizadoras, que apresentam situações didáticas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros desenvolvidas em uma turma de 1º ano. Após um extenso relato (15 páginas), num outro capítulo, as autoras enunciam: “O objetivo deste texto é pensar adequações e outras sugestões de atividades que poderiam ser vivenciadas a partir da experiência das professoras” (p. 30). O texto traz, então, a desvalorização do trabalho docente, ao afirmar, por exemplo, que: “Para enriquecer mais o trabalho realizado, as professoras poderiam ter feito cruzadinha e caça-palavras com os nomes dos locais mais comuns dos bairros citados pelas crianças.” (p. 30) ou

“Em relação ao trabalho com o gênero carta de reclamação, uma atividade interessante e que poderia ter sido apresentada no planejamento era a análise de diferentes cartas.” (BRASIL, 2012j, p. 31), seguindo-se várias reflexões teóricas e instruções de como desenvolver essa “ampliação” das propostas das professoras. Podemos arguir a partir dessa proposição que o fazer docente é desconsiderado, pois as atividades desenvolvidas são “incompletas” e necessitam da intervenção das pesquisadoras para atingirem um grau de legitimidade.

Em outros momentos, os enunciados docentes são repetidos sem nenhuma proposta de reformulação e estes são elevados ao nível de ilustração, apenas como exemplificação: “Nessa perspectiva, o relato da professora Priscila é bastante ilustrativo do processo que ocorre em sala.” (BRASIL, 2012o, p. 28). Vários relatos docentes são apresentados como ilustração, num sentido de execução da atividade escolar que confirma as proposições teóricas discutidas no material, ou como exemplo concreto de atividades já desenvolvidas.

A função da palavra alheia, de acordo com Bakhtin (2011), é dar sentido ao que carece de sentido, mas precisa ser apropriada e monologizar-se para se tornar de novo alheia, constituindo o sujeito em “outro do outro” (2011, p.294). A partir desse paradigma, a produção dos textos dos professores poderia alterar o outro, neste caso, o autor/pesquisador. O que vemos nos cadernos, porém, é que a citação da palavra docente não é resignificada, uma vez que os autores retomam os discursos dos professores para “traduzir” o que eles teriam dito, e por isso, não é o esquecimento da palavra do outro que se torna própria. A tomada da palavra alheia ou a citação é parafraseada e não vista analiticamente, tornando-se somente um recurso didático utilizado intencionalmente como recapitulação da enunciação do outro, impingindo-lhe o sentido desejado, o que revela uma concepção valorativa da palavra do outro e conseqüentemente, dele próprio. Desta forma, analisando os dois procedimentos de citação do discurso docente, depreendemos que o professor não é visto como um interlocutor, pois seu discurso é tomado como palavra alheia, com ou sem reformulação, mas os pesquisadores não se permitem alterar pelo discurso docente.

Esta suposição pode ser verificada na própria diagramação, uma vez que grande parte dos relatos docentes estão apresentados em caixas de texto ou em outras seções. Tendo em vista que, conforme assumido anteriormente, a estruturação do texto e sua diagramação são também escolhas composicionais indicativas de uma intencionalidade e que podem conduzir a uma compreensão, a apresentação destes textos destacados, como “adenos” ou “estampas” pode pressupor que estas “partes” sejam descartáveis ou que são menos importantes.

Articulando essa proposição ao modo como o professor é apresentado no discurso, podemos considerar que o recurso estilístico, conforme proposto por Volochínov (2013), poderia estar mais ligado a uma intenção pedagógica tendo em vista o “destinatário” dos cadernos para trazer a convivência com o discurso do autor, do que uma proposta de incorporar a palavra do professor no seu discurso. Observamos isso no seguinte trecho, no qual os autores justificam a opção por essa construção de texto: “Nada como aprender refletindo *sobre* a prática de quem, no cotidiano, está analisando as soluções que adota e os seus porquês.” (BRASIL, 2012x, p. 17). Ressalta-se o uso da partícula *sobre*, que pressupõe uma visão a partir de cima, ou de fora, e não uma reflexão *com* ou *da* professora sobre seu fazer. Essa opção também desvela a relação entre o autor/pesquisador, que se coloca numa posição superior em relação ao professor, o que vai ao encontro da concepção bakhtiniana de que: “Quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica da enunciação de outrem, mais claramente definidas serão suas fronteiras e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário.” (BAKHTIN, 2014a, p. 159).

Com esta análise dos discursos que podem ser percebidos nos cadernos de formação, ressaltando-se que é uma possibilidade de compreensão e interpretação, a questão que trago para discussão não é a proposta de apresentar relatos de práticas dos professores, uma vez que, segundo Chartier (2007), trazer a experiência docente para teoria seria mais produtivo do que teorizar a prática docente. Esta assertiva conjunta-se com a proposta de Andrade (2007):

A visão discursiva do campo de formação de professores nos conduz à proposta de considerar a escrita do professor como um caminho formador favorável à construção de sujeitos autores, que possam autonomamente buscar os conhecimentos pertinentes às mudanças a efetuar. A escrita de punho do próprio professor que se encontrou em processo de formação se revela para nós como instrumento ideal revelador da autoria sobre sua própria formação. (2007, p. 119).

Também não desconsidero a importância da produção da pesquisa acadêmica nem a necessidade de a universidade disponibilizar os conhecimentos científicos, articulados com a presença na escola, ouvindo a voz de todos os envolvidos nesta esfera. O que se coloca, no entanto, é a maneira como os sujeitos, especialmente nós, professores, somos enxergados e apresentados nos materiais de formação analisados, cuja presença pode ser requerida apenas para dar legitimidade a teorias ou propostas de ação intencionadas pelos autores. Esses discursos também podem transparecer uma concepção de formação continuada subjacente ao programa, conforme proponho debater a seguir.

## 5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CADERNOS DO PNAIC

Conforme observado anteriormente, o PNAIC apresenta um discurso recorrente no protocolo político, que evidencia a importância do desempenho educacional, especialmente no que tange aos anos iniciais do Ensino Fundamental, para o desenvolvimento do país, o que dependeria da atuação dos profissionais da educação. Para atingir metas estabelecidas por organismos internacionais para as reformas educacionais, a formação continuada se constitui um item fundamental para o “alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional”, conforme aponta Maués (2014, p. 53). Nessas propostas, a formação é encarada como elemento estratégico para forjar a competência do professor, sendo este acompanhado do que Souza (2014) nomeia como “argumento da incompetência”. Tal argumento pressupõe que a razão crucial para a baixa qualidade do ensino é justamente a incompetência dos professores, que precisam participar de formações para terem acesso aos saberes teóricos construídos na universidade a fim de sanar essas “deficiências” e desenvolver seu trabalho de maneira mais eficaz.

Podemos observar esse paradigma no Manual do PNAIC, que tem como principal função apresentar os objetivos do programa. Neste documento, a concepção de formação continuada assumida por essa política é colocada a partir da seguinte enunciação:

A formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, *as ferramentas* para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos. Portanto, *o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica*, onde se faz um mapeamento das *habilidades e competências de cada aluno*, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa garantir ainda o *aprofundamento dos conhecimentos* sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo. (BRASIL, s.d, p. 23)

A partir de termos como “ferramenta” e “aprofundamento dos conhecimentos” é possível verificarmos que o documento coaduna-se com as propostas de formação continuada concebidas como treinamento, atualização, reciclagem. Além disso, apresenta como enfoques os planejamentos que deveriam privilegiar as sequências didáticas (modalidade organizativa muito presente como sugestão de trabalho apresentada nos cadernos de formação) e a avaliação diagnóstica (um mapeamento das habilidades e competências dos alunos que precisam ser desenvolvidas a fim de que os alunos possam “competir” no mercado de trabalho, lógica estabelecida pelos mesmos organismos internacionais).

Esses pressupostos, apresentados brevemente no Manual do Pacto, são mais bem delineados no caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa (BRASIL, 2012d), material que apresenta os princípios e estratégias formativas, as orientações para a formação dos professores, a estrutura da formação no PNAIC e os materiais de formação. Logo no primeiro parágrafo desse caderno, é veiculado o mesmo discurso hegemônico sobre o papel do professor, responsabilizando-os pelo destino da sociedade. Um trecho bastante elucidativo aponta que:

*A importância do papel do professor na sociedade atual é indiscutível. [...] Não importa o seu objetivo de ensino, o professor é quem organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem. Os professores são peças-chaves para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido pelo mundo. À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, cresce a demanda por professores das diversas áreas do conhecimento. Eles precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea.* (BRASIL, 2012d, p. 08, grifo nosso)

No trecho destacado, não há marcas enunciativas que apresentam o professor como um interlocutor nem como agente, mas este é enunciado como “ele”, “aquele”, “os professores”, que precisam desenvolver habilidades e competências para cumprirem seu papel de “acompanhar” as transformações da sociedade e “construir o conhecimento necessário no mundo”. Portanto, podemos inferir que, embora fizesse parte do material entregue aos professores alfabetizadores, o apagamento das marcas de endereçamento traz a possibilidade do caderno voltar-se para outros destinatários como para as secretarias de educação, para os formadores de professores e para a sociedade em geral. O mesmo procedimento é verificado no Manual do Pacto (BRASIL, s.d.), escrito predominantemente com verbos no presente e no futuro, em terceira pessoa do singular. Mas neste caso, apesar de ser também um texto regulador, procura manter uma interação com o leitor por meio do formato de perguntas e respostas, talvez para amenizar o tom prescritivo e impor um discurso de um “pacto” onde todos podem participar da interlocução.

Em seguida, o caderno apresenta uma reflexão sobre a formação continuada e como esta tem sido amplamente discutida como “uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 2012d, p. 09), explanando os possíveis motivos pelo interesse na formação continuada nas últimas décadas e citando especialmente como “muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de favorecer a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos que estão em escolas de todo o país” (p. 9). Considero interessante observar que, embora o discurso sobre a importância da formação continuada de professores fosse primar pela qualidade da educação, o que a enunciação destaca é a preocupação com os índices de desenvolvimento dos alunos. Daí, segundo a continuidade do texto, a necessidade de desenvolvimento de programas de

formação continuada “em consonância com as mudanças que se operam no campo do conhecimento”, como a necessidade de “associar *novas abordagens* do ensino da língua às ‘novas concepções’ de formação” (BRASIL, 2012d, p. 9, grifo do autor), ressaltando-se os diferentes papéis de cada segmento no processo de formação.

O discurso do caderno segue apresentando as responsabilidades de cada segmento, sendo que ao governo cabe “criar estratégias que vão nortear as ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da educação” (p. 10), mas cabe “à academia”, realizar pesquisas científicas que “sinalizem, por meio de **novas** teorias, questões que possam promover mudanças na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno” (p. 10, grifos do autor). A partir desse enunciado, podemos observar a tendência descentralizadora do Estado, que teria apenas uma função promovedora e fiscalizadora das ações, mas que delega à universidade a incumbência de pensar novas teorias para modificar a prática docente e instrumentalizar o professor para cumprir seu papel. Vejo nesse paradigma uma proposta de desvalorização do saber docente e deslegitimação gradual de seu discurso, substituídos por uma proposta que, segundo Andrade,

[...] visam seu treinamento, sua capacitação, sua reciclagem. Termos desgastados e já desgastadamente analisados em seu esvaziamento significativo, todos pressupõem que os conhecimentos docentes são descartáveis e que o novo empacotado é a salvação. A visão como expectadores dessa cena apenas os desacelera. (2011a, p. 13).

Na continuação do texto, anuncia-se a descrição dos “princípios relativos ao processo de formação docente que permeia toda a ação da formação ofertada aos professores das escolas públicas brasileiras” (BRASIL, 2012d, p.11). Justifica-se, então, que esses princípios precisam ser contemplados uma vez que “dependendo da concepção, dos objetivos e das estratégias de formação, envolvidos em uma determinada prática formativa ou programas de formação continuada, os professores poderão integrar-se a esse processo de modo ativo, ou não.” (p. 12). Ainda segundo o discurso, é esse engajamento de modo ativo na formação que promoveria a transformação do fazer pedagógico. Assim, o saber do professor está condicionado ao seu engajamento na formação, desconsiderando-se mais uma vez sua prática e seu conhecimento, e não há, a princípio, espaço para que ele possa ter uma participação ativa na estruturação do processo de formação.

No que tange aos princípios da formação continuada propostos pelo PNAIC e expressos no Caderno de Formação Continuada (BRASIL, 2012d) estes são principalmente: a prática da reflexividade (operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas; o caminho seria a alternância entre a

prática/teoria/prática (p. 13)); a mobilização dos saberes docentes (propõe-se “dar voz” aos professores, no entanto, para que eles tragam à tona “os conhecimentos científicos, as proposições didático-pedagógicas, os conhecimentos transversais” para colocá-los em pauta a partir de “determinadas temáticas para serem confrontados, analisados e aprendidos” na formação (BRASIL, 2012d, p. 14)); a constituição da identidade profissional (efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a “se observar caminhando”, percebendo-se em constante processo de formação, pois segundo o discurso apresentado: “na formação continuada, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social” (p. 16.); a socialização (operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações, esperando-se que este transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor); o engajamento (objetivando-se privilegiar o gosto em continuar a aprender); e a colaboração (busca-se a *formação de uma rede* que visa ao *aprendizado coletivo*, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento).

Após a exposição dos princípios que devem estar constantes na formação, o texto traz algumas perguntas: “Quais princípios são considerados pelos professores como importantes para a construção de projetos de formação continuada? Quais critérios eles adotam para julgar positivamente uma ação formativa?” (p. 19). Mais uma vez, resalto que, por meio desses questionamentos, fica claro que o interlocutor projetado por esse discurso não é o professor, mencionado nesse texto como “os sujeitos envolvidos”, que precisam ser levados em consideração tendo como perspectiva para os encontros de formação as “necessidades e desejos *deles*”. Esses princípios, no entanto, veiculam uma proposta que, ao menos no discurso oficial, prevê um novo paradigma de política de formação:

O compromisso institucional (do Governo Federal e das secretarias de educação) reside principalmente na necessidade de promover espaços, situações e materiais adequados aos momentos de trabalho e reflexão, compreendendo que a formação continuada não é um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas. Se concebemos os professores como sujeitos inventivos e produtivos, sabemos que eles não serão repetidores em suas salas de aula daquilo que lhes foi aplicado na formação para orientar a sua nova prática. Sabemos sim que, a partir de diferentes estratégias formativas eles serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano. (BRASIL, 2012d, p. 27).

Logo em seguida, apresenta a estrutura da formação no PNAIC, já exposta anteriormente, e a organização do curso em unidades que são trabalhadas em momentos

presenciais, além do seminário de encerramento. No segundo capítulo do Caderno de Formação, é apresentada uma organização cronológica para se trabalhar as oito unidades de Linguagem, distribuídas por horas, concluindo a formação em dez meses. Tal estrutura proposta poderia inibir qualquer autonomia dos formadores, que teriam que seguir a ordem estabelecida para trabalhar os cadernos, mas é conhecido que vários formadores “subverteram” esta ordem, organizando a formação de maneiras diversas a partir da proposta das Universidades. Ressalto ainda que tal organização não considera as condições para a realização da formação presencial, diversas em todo o país, bem como questões estruturais como a entrega dos materiais de formação para os professores alfabetizadores. Este, aliais, tem sido um dos grandes problemas enfrentados, pois os cadernos de formação chegam com muito atraso e os formadores e orientadores têm que improvisar, fazendo cópias e/ou imprimindo os cadernos ou trabalhando apenas com a versão digital do material.

Posteriormente, o documento descreve a proposta de organização da formação de professores que devem contemplar os princípios relacionados a partir de variadas estratégias permanentes (em todos ou quase todos os encontros), apontando a necessidade de diversificá-las para ampliar as oportunidades de envolvimento dos professores no processo formativo.

As estratégias permanentes propostas são: leitura deleite; tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior (que incluiriam a leitura de textos, a aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento, desenvolvimento de atividades propostas e análise e/ou produção de material didático); estudo dirigido de textos; planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; socialização de memórias; vídeo em debate; análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas; análise de atividades de alunos; análise de relatos de rotinas, de sequências didáticas, de projetos didáticos e de planejamentos de aulas; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; aplicação de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; avaliação da formação. Por fim, o texto ressalta que essas estratégias são “orientações norteadoras e não ações pré-determinadas que devam ser seguidas à risca pelos formadores” (BRASIL, 2012d, p. 33), mas que devem ser (re)inventadas e (re)construídas a partir das diferentes realidades de cada espaço de formação. No entanto, a estrutura textual dos cadernos para o curso presencial, apresentadas a partir do terceiro capítulo que versa sobre formação, é constituída de seções que visam direcionar a formação para a utilização dessas estratégias, culminando numa sugestão de como conduzir cada formação. Assim, a (re)construção da estrutura da formação fica a cargo dos formadores, que são orientados por supervisores e estão ligados às

Universidades; estas podem optar por seguir invariavelmente essas propostas ou assumir um discurso emancipatório a partir deles.

Por fim, ressalto que cada estratégia sugerida pelo Caderno de Formação Continuada poderia ser desdobrada em uma análise mais detida e ser foco de observação. No entanto, pela necessidade de recorte e a partir dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, propus ater-me apenas à estratégia denominada “leitura deleite”, inicialmente analisando como esta proposta é apresentada nos materiais de formação, conforme item subsequente, e posteriormente, como essa é entendida e desenvolvida pelos orientadores de estudos e como os professores alfabetizadores resignificam essa prática, analisando os dados obtidos a partir das entrevistas. Intencionei ainda verificar *se e quais* (re)construções foram feitas na realidade em que esteve inserida a proposta de formação foco desta investigação.

### 5.3 A “LEITURA DELEITE” COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

Entre as diversas estratégias metodológicas propostas pelo programa do PNAIC, está a denominada *Leitura Deleite*, que se tem expandido como um mote a ser compreendido e perseguido por figurar como estratégia formativa indicada em materiais e políticas de formação docente. No Caderno Formação Continuada, esta é apresentada a partir da seguinte enunciação:

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

Apesar de ser a primeira estratégia permanente sugerida pelo texto do caderno de Formação Continuada, este não propõe nenhuma outra discussão sobre o que seria a leitura deleite, nem traz esclarecimentos para a adoção do termo. Porém, a partir do discurso exposto acima, proponho algumas reflexões sobre essa estratégia formativa.

Início essa reflexão trazendo o significado etimológico da palavra *deleite* como “regalo”, “prazer suave e prolongado”<sup>24</sup>. Ao adotar essa terminologia, a proposta do programa enfatiza que a leitura pode ser encarada como um instrumento de simples diversão e distração, como simples entretenimento, conforme o enunciado: “É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida” (BRASIL, 2012d, p. 29). Ressalta-se a utilização do termo

<sup>24</sup> HOUAISS, A., VILLAR, M. de S. e FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa** Editora Objetiva, 2001.

“sempre” no trecho “O momento da leitura deleite é sempre de prazer”, excluindo qualquer possibilidade de outras vivências a partir da leitura. Para intensificar ainda mais o discurso, propõe que esta pode servir também para “situações em que se conversa sobre os textos”, mas ressalta que “esse momento também é de prazer”, eliminando assim a possibilidade de construção de sentidos que não sejam agradáveis. No entanto, trago algumas questões para refletir sobre essa abordagem.

No Caderno de Apresentação, esta estratégia permanente é proposta como: “leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade.” (BRASIL, 2012c, p. 32). Esta proposta está intimamente ligada a um dos objetivos dos cursos, contribuindo para que os professores possam “Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula.” (p. 31). Considero a legitimidade dessa intenção, uma vez que advogo o lugar premente da leitura literária como direito humano devido a seu potencial humanizador tanto em sala de aula quanto em processos de formação docente. Porém, argumento sobre a necessidade de compreender mais a fundo a intenção dessa proposta dentro do programa, inclusive a partir de uma abordagem histórica sobre a concepção de leitura fruição que o termo parece encerrar.

Geraldi (1999), autor que foi decisivo no movimento de reordenamento do ensino de linguagem a partir dos anos 80, no artigo *O texto na sala de aula*, defende que o professor separe aulas para a simples leitura, em que os alunos escolham livremente, onde não sejam obrigados a fazer exercícios e simplesmente leiam. Acredito que, no contexto em que o trabalho foi escrito, fazia sentido a reflexão dirigida especialmente aos professores, na intenção de repensar o *status* da leitura literária na esfera escolar. Naquele momento, conforme aponta o autor, a literatura tinha perdido seu prestígio como elemento de formação cultural e humanística e estava servindo aos moldes mais tradicionais, como instrumental pedagógico voltado para a proficiência de decodificação ou, em última análise, como instrumental para outras leituras consideradas mais importantes, acompanhando a proposta de "Comunicação e Expressão" em vigor desde a década de 70. A reivindicação do prazer, que autores defendiam a partir do conceito de leitura como fruição, poderia indicar a preocupação com a necessidade de se preservar um lugar diferenciado para a literatura, distinto dos discursos da ciência e da utilidade.

Mas, partindo dessa pressuposição, podemos interrogar: O que estaria significado como prazer? E, tendo como referência a leitura literária encarada como simples deleite,

podemos ainda questionar como Compagnon: Literatura para quê? É por meio do diálogo com este autor que exponho algumas considerações.

Compagnon (2009), ao discutir sobre a literatura, sua utilidade e pertinência, aborda três explicações de sua potência: como detentora de um poder de *carthasis*; como instrumento de libertação do indivíduo e contestação do poder dominante; e como responsável por consertar a língua, impondo a correção da linguagem. O autor conclui que a literatura, por vezes, foi mal usada ou abusada e não serviu invariavelmente a causas justas (p. 51). Destas três explicações abordadas por Compagnon, que já coexistiram e ainda se refletem no ensino da literatura, a que interessa a esta discussão é a primeira mencionada.

Para o autor francês, esta primeira explicação remete à definição clássica de Platão de *mimesis*, traduzida hoje por *representação* ou *ficção* em detrimento de *imitação*, que argumenta que o homem aprende por meio da literatura entendida como ficção. Neste paradigma, segundo a teoria do *dulce et utile*, a literatura instrui deleitando e portanto, pode servir para ensinar os bons costumes, instruindo ao mesmo tempo em que diverte. Assim, reconhecemos uma concepção de leitura literária utilitarista que, de acordo com Compagnon (2009), repercutiu no ensino da literatura:

A recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter motivado o conceito degradado da leitura como simples prazer lúdico que se difundiu na escola do fim do século; mas, sobretudo, fazendo do menor uso da literatura uma traição, isso fazia com que, doravante se ensinasse não mais a se confiar nela, mas a desconfiar dela como de uma armadilha. (2009, p. 55).

Podemos inferir que a concepção de leitura como deleite pode restringir a literatura a uma única característica, sem levar em consideração a possibilidade, nem sempre agradável, de ela suscitar questionamentos, fomentar tensões, conflitos e sentidos e ajudar-nos a produzir compreensões sobre quem somos, quem podemos ser e sobre o mundo que nos cerca, independentemente da idade que tenhamos. Essa questão é discutida por Corsino (2014):

A literatura, como arte, é morada dos sentimentos. Fruir a leitura significa não só ter prazer em ler. A literatura traz deslocamentos e conflitos: o que Vigotski (1999) chama de ‘curto-circuito’ emocional, pode gerar riso, lágrima, medo, ternura, entre outros sentimentos. O texto literário traz conflitos de interesses, dramas, desfechos, surpreendendo leitores. O conteúdo afetivo manifesto na literatura se expressa na forma como o texto é estruturado, não sendo possível separar forma de conteúdo sem que haja prejuízo da experiência estética. (CORSINO, 2014, p. 259)

A esse respeito, Compagnon (2009) argumenta que: “O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades.” (2009, p. 59). Por este motivo, o autor propõe que a literatura deve ser lida e estudada não como um instrumento de catarse, mas por

oferecer meios de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida, e por nos tornar sensíveis ao fato de que os outros são diferentes e ao mesmo tempo, tão iguais a nós (COMPAGNON, 2009, p.60). Para este: “Desta forma, em favor da leitura cria-se uma personalidade independente capaz de ir em direção ao outro.” (p. 63).

Convém pontuar que reconheço que a leitura pode, sim, propiciar o prazer, o “deleite”. Entretanto, assumo a posição de que a obra literária não pode ser resumida a apenas essa possibilidade. Indo por essa direção, opto por reconhecer a potencialidade que a literatura tem de (trans)formação do leitor, seja ele criança ou adulto. Porém, para que essa transformação se efetue, é necessário que a leitura seja uma experiência e não um experimento. Este posicionamento fundamenta-se em Jorge Larrosa:

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de fuga do mundo real e do eu real. E não se reduz tampouco a um meio para adquirir conhecimentos. No primeiro caso, a leitura não nos afeta, dado que transcorre num espaço-tempo separado: no ócio, ou no instante que precede o sonho, ou no mundo da imaginação. Mas nem o ócio nem o sonho nem o imaginário se misturam com a subjetividade que comanda a realidade, posto que a “realidade” moderna, aquilo que nós entendemos por “real”, define-se justamente como o mundo sensato e diurno do trabalho e de toda vida social. (LARROSA, 2002b, p. 133).

Tal proposta coaduna-se com a concepção bakhtiniana de que somos todos constituídos pela linguagem e que a palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011). A leitura é, então, um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto na medida em que lhe é permitido comentar, indagar, duvidar ou discutir sobre ele. Ou seja, pela leitura se realiza uma interação verbal, como propõem as reflexões deste teórico da linguagem, de que o confronto de ideias, de pensamentos em relação aos textos tem sempre um caráter coletivo, social. A linguagem, nesta perspectiva, é entendida como constitutiva, isto é, o sujeito constrói o seu pensamento a partir do pensamento do outro.

Ao assumimos a formação de professores na perspectiva dialógica, na qual os interlocutores constituem-se mutuamente em cada ato enunciativo, e se marcam e se revelam a partir de suas histórias e experiências de vida, a leitura literária é entendida enquanto vivência dialógica, pois como afirma Bakhtin (2011), todos somos constituídos pela linguagem e a partir dela entramos em sintonia e/ou tensão na confluência de alteridades. No entanto, propostas em que a leitura literária se constitui como mera estratégia para divertimento ou apenas para que os professores conheçam as obras que estão disponibilizadas,

sendo estas já indicadas previamente ou estritamente relacionadas com os temas que serão abordados no encontro de formação a tornam uma estratégia artificial, entendida apenas como procedimento didático. Sobre essa situação, Larrosa mais uma vez nos encaminha a refletir:

Neste sentido, o encontro de alteridades na atividade leitora possibilita compreender o quanto a literatura permite a ambiguidade e a pluralidade, uma vez que uma história traz consigo inúmeras formas de aprendizagem. Quanto mais possibilidades de interpretação ela apresentar, maior sua capacidade transformadora. (2002a, p. 06)

Ancorados nesta concepção, temos preferido denominar esses momentos como *Leitura Literária*, reconhecendo todas as possibilidades que este pode propiciar. Tal designação encerraria mais coerentemente a perspectiva do LEDUC, que embasa não apenas a formação do PNAIC, mas tantas outras atuações como coordenação de processos formadores.<sup>25</sup> É também compartilhada pela proposta metodológica do EPELLE - Encontro de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita – que se constitui como um procedimento metodológico do projeto de pesquisa intitulado “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa que integro. A aproximação pode ser percebida não apenas pelas discussões conceituais realizadas nos encontros das duas propostas de formação, mas também na inserção de momentos de leitura literária planejados e vivenciados como prática constante, nos quais o encantamento do encontro entre os sujeitos e a palavra literária se constitui como tempo/espaço privilegiado para produção de sentidos sobre o mundo e o outro.

Desta forma, argumento que essa estratégia de formação precisa ser discutida nos encontros com os professores, a começar pelo termo *Leitura Deleite* que veicula uma concepção de leitura apenas por prazer, desconsiderando a perspectiva humanizadora da literatura. Convém ressaltar que não pretendo com essa reflexão insinuar que a leitura não proporcione prazer, encantamento, alegria. A esse respeito, concordo com Compagnon que declara que “A leitura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino”. (2009, p. 53). Considero, que a literatura precisa ser explorada em todas as suas possibilidades, conforme enfatizam Andrade e Corsino:

A dimensão da leitura como experiência está justamente na possibilidade de ir além do momento em que se realiza, podendo desempenhar importante papel na formação. A literatura, ao resgatar a experiência, ao trazer a história, ao apontar para o diferente e para a possibilidade de sua aceitação, ao revelar as desigualdades e injustiças, ao deixar aflorar os sentimentos e ao tratar a linguagem, traz as dimensões ética e estética da linguagem. Segundo Kramer (2000, p. 31), “trabalhar com linguagem, leitura e escrita, pode ensinar a utopia. Pode favorecer a ação numa perspectiva humanizadora, que convida à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva.” [...] O direito à literatura, para toda escola básica tem sido

<sup>25</sup> Como já mencionado anteriormente, o Pró-letramento, o Pró-infantil, cursos de extensão e o PNAIC-RJ.

defendido pelos educadores que compreendem o Letramento como um processo amplo, que se inicia desde a primeira infância [e permanece por toda a vida, inclusive do professor]. Mas uma política que se articule em torno de uma proposta ético-política de educar com a literatura, como enfatiza Oswald (1997). “significa convidar a escola em, libertando-se de uma predileção por desenraizar a literatura do seio da cultura, inserindo-a numa abordagem colonizadora, abrir espaços para que a leitura possa ser escrita como prática de liberdade”. (ANDRADE; CORSINO, 2007, p. 89-90)

Esta reflexão precisa ser articulada, no contexto do PNAIC, com a discussão do que está proposto nos materiais de formação como trabalho com a leitura literária no contexto escolar, para tentar compreender como as propostas são resignificadas e incorporadas na prática docente.

#### 5.4 O LETRAMENTO LITERÁRIO NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA DA FORMAÇÃO DO PNAIC

Conforme já indicado, a política do PNAIC demonstra um grande enfoque no trabalho com a leitura, especialmente a literária nos anos iniciais da alfabetização. Este discurso é defendido em um dos textos que, ao apresentar os gêneros que precisam estar presentes no decorrer da escolaridade, ressalta: “No entanto, como foi exposto no quadro de direitos de aprendizagem gerais, três esferas discursivas precisam ser priorizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: *a literária*, a acadêmica/escolar e a esfera midiática.” (BRASIL, 2012v, p. 09. Grifo nosso)

A importância dedicada à leitura literária nessa política pode ser verificada pelo investimento na ampliação da quantidade de livros entregues às escolas. Por meio do PNBE<sup>26</sup>, além das obras literárias para as bibliotecas escolares, foram enviadas também obras complementares para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de acrescer o universo de referências culturais e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola. O acervo foi encaminhado para cada turma, visando favorecer a criação/ampliação de uma biblioteca acessível a crianças e professores na própria sala de aula. Esta possibilidade, na verdade, tornou-se quase uma obrigação, uma vez que no ano de 2013, cada professor alfabetizador participante do PNAIC deveria inserir no sistema de monitoramento (SISPACTO) fotos que revelassem a constituição deste espaço. A esse respeito, convém refletir sobre as intenções de sua constituição, uma vez que algumas

---

<sup>26</sup> O PNBE é um Programa que promove “o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”. Esses livros são destinados às bibliotecas das escolas. As informações sobre o Programa são apresentadas nos cadernos referentes à Unidade 2, direcionados para os professores alfabetizados dos três anos que compõem o ciclo de alfabetização.

propostas sugeridas para sua utilização podem não condizer com o que se entende como “criar oportunidades o acesso ao livro”, conforme evidencio:

A atividade de leitura pode ser incentivada pelo professor por meio da construção de um espaço na sala de aula reservado para leitura e o manuseio de livros. [...] Assim, enquanto o professor estiver trabalhando com os alunos que ainda estão com dificuldade na leitura e escrita, aqueles que estão em níveis de escrita mais avançados poderão ser incentivados a realizar a leitura como ato de fruição. Com isso não queremos dizer que não tenhamos preocupação com o ensino das estratégias de leitura. Uma ação sistematizada é fundamental para ajudar os alunos a desenvolver as estratégias de leitura. O importante é criar oportunidades momentos de ajuda às crianças do 3º ano que estão com dificuldades de aprendizagem enquanto os outros estão realizando atividades independentes. (BRASIL, 2012k, p. 23).

Neste trecho, podemos identificar uma proposta de utilização do “cantinho de leitura” como espaço destinado aos alunos que corresponderam às expectativas de um ensino escolar, discurso esse que poderia excluir os alunos com dificuldades na apropriação da escrita alfabética do convívio com os livros. Essa é uma questão que precisaria ser analisada e pesquisada mais profundamente, o que não foi possível nesta pesquisa.

A partir da intencionalidade de constituição de um espaço de leitura em cada sala de aula, foram distribuídos cinco acervos distintos, contendo 30 títulos diferentes destinados aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, e cada turma deveria receber dois destes, acompanhados pela publicação *Acervos Complementares* (BRASIL, 2012e). De acordo com este documento, a disponibilização das obras literárias objetiva contribuir para que os alunos tenham contato com diversos materiais escritos que circulam na sociedade, favorecendo aprendizagens mais significativas, conforme se verifica no seguinte trecho:

Assim, o contato com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos pode ampliar a possibilidade de o aluno recorrer à tecnologia da escrita segundo suas necessidades comunicativas. As Obras Complementares, aliadas a outros recursos que estão ao alcance do professor, podem ser um material que possibilite atingir esse objetivo. (BRASIL, 2012e, p. 21).

Desta forma, as obras complementares são apresentadas como mais um recurso que pode auxiliar os docentes em atuação no ciclo de alfabetização, favorecendo “a ampliação do letramento da criança e da reflexão sobre o sistema de escrita alfabética” e ainda, pela característica dos livros que compõem os acervos, “favorecer o contato das crianças com variadas áreas do conhecimento escolar, possibilitando descobertas por meio de situações prazerosas de leitura” (BRASIL, 2012e, p. 21). Segundo o discurso inscrito neste documento, os acervos não são chamados de complementares por acaso: “sua função é a de oferecer a professores e alunos oportunidades de trabalho e vias de acesso a conteúdos curriculares” (BRASIL, 2012e, p. 23). O discurso na continuidade do texto reitera que:

Obras Complementares não foram escritas para o professor. Por isso mesmo, não objetivam concretizar um plano de curso, nem estabelecer roteiros de aula. Nenhum deles pretende, ainda, nem cobrir todo um programa de ensino, nem propor a alunos e professores um apoio permanente para o cotidiano da sala de aula, como os dicionários, atlas e enciclopédias. Na verdade, foram escritos para estimular e ajudar a formar os jovens leitores; *e é a essas crianças de até oito anos* que eles pretendem seduzir, informar, divertir, convencer etc. Pensados para um convívio íntimo e cotidiano com os alunos em sua própria sala de aula, os acervos devem funcionar como janelas, de onde o aluno da escola pública poderá ter uma visão representativa do que a cultura da escrita lhe reserva de interessante. (p. 23, grifo nosso).

Entretanto, o discurso anterior é contrariado em seguida, pois embora a alegação seja a de que o envio dos livros para as salas de aula tem como intenção a formação de leitores e não fazerem parte de um planejamento de aula, em outro trecho ressalta-se a integração com os conteúdos disciplinares, como se observa:

Mas os acervos ainda proporcionam a alunos e professores outros recursos. Como já dissemos, *todos esses livros têm interesse didático-pedagógico, na medida em que abordam conteúdos curriculares*. Mas o tratamento que dão a esses conteúdos combina o rigor conceitual com a curiosidade infantil, o jogo e, muitas vezes, a ficção, *permitindo ao aluno um acesso lúdico e interdisciplinar ao objeto de ensino-aprendizagem em questão*. (p. 45, grifo nosso).

Podemos inferir que a disponibilização das obras complementares tem o propósito interligado com os ideais do PNAIC, qual seja, garantir a alfabetização das crianças, na perspectiva do letramento ao final do ciclo de alfabetização, enfatizando a proposta de trabalho interdisciplinar para alcançar esse objetivo. Por esta razão, as obras foram selecionadas tendo em vista contemplar temáticas relativas a diferentes áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos, conforme classificação dos livros no documento que apresenta a listagem dos títulos que compõem cada um dos acervos encaminhados às escolas públicas<sup>27</sup>). Os livros submetidos à avaliação foram classificados em dez tipos: Livros literários narrativos; Histórias em quadrinhos; Biografias; Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares; Livros de divulgação do saber científico ou obras didáticas (verbetes, textos didáticos); Livros instrucionais; Livros de imagens (“sem legenda”); Livros de palavras (livros de imagens com legenda e/ou livros com textos rimados de apresentação das letras do alfabeto); Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogo de palavras, poemas; e Outros (obras mistas, com vários gêneros; materiais de atividades didáticas encadernadas; obras pedagógicas). Convém pontuar que esses acervos foram analisados por duas autoras que tem um grande número de

<sup>27</sup> Esta listagem, bem como a versão digital do Manual *Acervos Complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*, que apresenta ainda uma descrição do processo de avaliação das obras para a constituição dos acervos, e a listagem das obras aprovadas estão disponíveis no site: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15166&Itemid=1130](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15166&Itemid=1130)>. Acesso em: 31 jul 2015.

textos nos cadernos, entre os quais está um que descreve cada tipo de obra complementar para os leitores dos cadernos da Unidade 7 destinados ao 1º e 2º anos de escolaridade. (BRASIL, 2012h, 2012q)

A partir do exposto, é possível reconhecer o fenômeno apontado por Soares (2011, p.17) como “literatização da escolarização infantil”, ou seja, o processo pelo qual uma literatura destinada a crianças é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola. Esta proposição coaduna-se com a proposta apresentada nos capítulos subsequentes do documento, que apresentam conteúdos e assuntos que podem ser trabalhados por meio dos 31 livros articulados com a área de Ciências Humanas (História; a Geografia) e Temas Transversais; 61 obras classificadas como da área de Ciências da Natureza e Matemática; e 58 títulos vinculados à área de Linguagens e Códigos (obras que abordam a Arte, a Língua Portuguesa e a Literatura). Em relação ao último tipo, as obras destinadas a este fim são classificadas de acordo com dimensões ou modos predominantes de tratar a língua em: 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. Portanto, no acervo de obras complementares formado por 150 livros, apenas uma categoria é reconhecida como literária, ou seja, “textos literários, como narrativas de ficção em prosa ou poesia, em que se contam histórias, se curtem poesias, sem que o autor tenha priorizado uma das quatro facetas ou dimensões anteriores.” (BRASIL, 2012e, p. 49).

Reitero que é louvável a distribuição de obras infantis, propiciando o acesso dos alunos da escola pública brasileira a materiais escritos de qualidade, que os aproximem das esferas da literatura, da ciência e da arte, especialmente ao recordar de lugares que por muito tempo estiveram excluídos do contato com estes bens culturais por não serem disponibilizados pelas políticas públicas. No entanto, argumento ser importante algumas reflexões quanto ao uso destes materiais em consonância com os estudos voltados para o letramento literário, que se coaduna com a necessidade de discussão das concepções que embasam essa política tendo em vista a ênfase na mediação do professor.

Com base nessa consideração, procedo à leitura crítica dos cadernos de formação, reconhecendo e perscrutando algumas concepções teóricas relacionadas ao trabalho com a literatura que são retratadas por lampejos de práticas docentes. Opto, no entanto, por não

comentar os relatos de experiências que aparecem nos cadernos, pois esta análise estaria desarticulada com os contextos de produção e interlocução de saberes no momento de interação, ou seja, a motivação para a escrita dos textos, o que não condiz com a opção teórica de nosso grupo de pesquisa que, tendo em vista as concepções bakhtinianas, compreende que as situações extraverbais e o contexto da enunciação influenciam a elaboração de discursos.

Essa proposição fundamenta-se na verificação da ênfase dada ao trabalho com livros literários, apresentada inclusive como objetivo em uma das Unidades: “Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula.” (BRASIL, 2012g, p. 7). Tal meta está relacionada a um discurso premente sobre a importância de conhecer os recursos didáticos para a alfabetização das crianças, dando um grande enfoque para:

[...] livros que aproximem as crianças do universo literário, ajudando-as a se constituírem como leitoras, a terem prazer e interesse pelos textos, a desenvolverem estratégias de leitura e a ampliem seus universos culturais, tais como os livros literários de contos, poemas, fábulas, dentre outros”. (BRASIL, 2012e, p. 37).

Além de figurar como objetivo específico de um dos cadernos, a proposta do Letramento Literário<sup>28</sup> também consta nos Direitos Gerais de Aprendizagem: Língua Portuguesa, entre os quais figura:

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas. (BRASIL, 2012f, p. 33).

Os Direitos Gerais de Aprendizagem se desdobram em conhecimentos e capacidades específicos, organizados por eixos de ensino da Língua Portuguesa: Leitura; Produção de textos Escritos; Oralidade; e Análise Linguística. Estes são dispostos em quadros com sugestões de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização, indicando que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzida, aprofundada ou consolidada no ano indicado.

No que se refere ao eixo Leitura, os autores reiteram que três dimensões interligadas precisam ser enfatizadas: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; o domínio dos conhecimentos linguísticos. A dimensão sociodiscursiva estaria

---

<sup>28</sup> Ressalto que o caderno não menciona o termo Letramento Literário, apesar de afirmar reiteradamente que a concepção que embasa a política é o Letramento. Apenas em um caderno são sugeridos textos como leitura complementar que discutem essa terminologia, que não é apresentada nos cadernos. No entanto, é utilizada posteriormente no documento que traça as Diretrizes Curriculares Nacionais, que está submetido à apreciação da sociedade.

relacionada aos aspectos da interlocução, ou seja, o trabalho voltado para o reconhecimento dos propósitos para os quais os textos foram produzidos, os destinatários prováveis desses textos, os espaços sociais onde os textos circulam, dentre outras questões. A segunda dimensão apresentada, fundamentada em Solé (1998), é relativa ao desenvolvimento de estratégias cognitivas, que envolvem aprender a antecipar sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, dentre outras estratégias, sendo necessário ainda, mobilizar conhecimentos sobre o tema, sobre o gênero e sobre o vocabulário, por exemplo. A terceira dimensão refere-se aos conhecimentos linguísticos, que englobam o funcionamento do sistema alfabético; o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas; e conhecimentos sobre outros aspectos gramaticais que ajudam na constituição dos sentidos, como pontuação e paragrafação.

Ancorados nessas dimensões, alguns objetivos são propostos, nos quais considero que a abordagem da leitura literária esteja contemplada entre os diferentes gêneros: ler textos não verbais, em diferentes suportes; ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia; compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos; antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças; reconhecer finalidades de textos lidos; localizar informações explícitas; realizar inferências; estabelecer relações lógicas entre partes de textos; apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros; interpretar frases e expressões; e estabelecer relação de intertextualidade entre textos.

Os direitos de aprendizagem, que estão consorciados aos descritores das avaliações externas, são retomados ao longo dos textos do caderno, inclusive a partir da citação de práticas docentes que evidenciariam a busca por atingir esses objetivos. Também figuram nas sugestões de planejamento de rotinas diárias, sequências didáticas e projetos nos quais o trabalho com a literatura é sugerida como: leitura deleite; ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês; cantinho da leitura (livre, no intervalo da merenda/recreio); roda de leitura (feita pela professora), ou sugestões mais direcionadas, como por exemplo, a apresentação de objetivos e ações que contemplariam todos os direitos de aprendizagem elencados no Eixo Leitura a partir de uma única obra de literatura infantil. (BRASIL, 2012k).

Tendo como referência as três dimensões propostas e as observações anteriores, proponho analisar os discursos que visam influenciar o trabalho docente considerando as categorias: leitura deleite; leitura como pretexto para o ensino curricular; leitura para

compreensão textual. Posteriormente, busco compreender *se* e *como* essas proposições foram adotadas ou resignificadas pelos sujeitos da pesquisa.

#### 5.4.1 Leitura Deleite

No manual *Acervos Complementares*, encontramos a seguinte enunciação:

Além de contribuírem, especialmente, para a formação do leitor literário, essas obras, quando lidas individualmente ou em duplas, permitem aos aprendizes praticar, *de modo bem prazeroso*, a leitura autônoma de fruição. Na mesma perspectiva de formação do leitor literário, ao explorar essas obras, no grande grupo, a professora *cria excelentes situações para associar o deleite à vivência de estratégias de compreensão leitora*. (BRASIL, 2012e, p. 45, grifo nosso).

Neste trecho exemplar, podemos inferir duas concepções prementes na proposta dos cadernos em relação à leitura literária, entendidas aqui como categorias de análise: a leitura como “deleite” e/ou a leitura como pretexto para o ensino, o que se desdobra em leitura para compreensão e leitura para o ensino da decodificação.

Ressalto o termo “deleite” que também aparece como atividade a ser planejada pelo professor e vivenciada pelos alunos. Como já pontuado anteriormente, não excluo a possibilidade e importância da vivência da leitura literária que privilegie a fruição, mas esta pode suscitar outras leituras que não apenas a que seja prazerosa. Tal relação fica evidente no caderno referente à Unidade 4 (BRASIL, 2012i, p. 14) que, ao discutir sobre Ludicidade, apresentam a possibilidade de utilização do livro literário como objeto lúdico, identificado com um trabalho alegre, agradável, do qual o indivíduo participa de forma espontânea. Segundo o discurso veiculado:

Se forem realizadas escolhas de textos interessantes ao público infantil, *a situação será lúdica*. O professor, ao fazer uma leitura expressiva, empolgada do texto, motiva as crianças a participarem da conversa e a desejar que outros textos sejam lidos. Assim, ressaltamos a importância dos textos literários, que ao longo da história da humanidade vem encantando gerações. (p. 17).

Desta forma, nos cadernos de Linguagem, a proposta predominante é a leitura literária sendo relacionada ao lúdico, ao “deleite”, constando não apenas na discussão dos autores, mas também em quadros que apresentam exemplos ou sugestões de rotinas de trabalho e nos depoimentos dos professores, como figura no seguinte relato: “Quando estamos fazendo o roteiro diário, eles perguntam se é leitura deleite (leitura dos livros de literatura feitos por mim) ou leitura dos textos da sala (leitura realizada pelos alunos).” (BRASIL, 2012g, p. 22). Fica evidente neste trecho, persistente em muitos outros discursos de práticas docentes citados, que as leituras de obras literárias são escolhidas e realizadas pelas professoras, antecedidas de questões referentes a aspectos extratextuais como exploração da capa, da

ilustração e de informações relacionadas ao projeto gráfico e, em alguns momentos, a utilização da inferência em relação ao que o texto pode apresentar, o que estaria articulado com a primeira dimensão sociodiscursiva, relacionada aos aspectos da interlocução. Embora essas questões sejam importantes, uma vez que podem auxiliar a compreensão e interpretação das obras, advogo que a leitura literária pode ultrapassar tais elementos no processo de interlocução. Não encontrei, porém, nenhuma discussão a respeito do termo e os exemplos apresentados em muito diferem da intenção de fruição, pois não há indicação de conversas literárias para explorar os sentidos construídos pelos alunos nem a proposta de que eles socializassem as diferentes interpretações a partir da leitura.

#### 5.4.2 A Leitura Literária como pretexto

Neste paradigma, os documentos formativos trazem a argumentação que a literatura pode ser um elo entre ludicidade e aprendizagem curricular. Essa assertiva está evidente no texto intitulado: “A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares” (BRASIL, 2012u, p. 16), no qual se expõe a proposta de aliar essas duas categorias, como se observa no trecho:

É comum ouvir professores dizendo que as demandas curriculares progressivamente vão tomando o tempo da brincadeira em sala de aula. Esse argumento também justifica, muitas vezes, o abandono da “hora da história” ou dos momentos de “leitura deleite”. Esse, de fato, não é um dilema fácil de resolver. Por isso, neste caderno, *apresentamos aos professores algumas maneiras de assegurar que a brincadeira continue presente em suas salas, sem que isso signifique deixar de tratar de conteúdos fundamentais para as crianças.* (BRASIL, 2012i, p. 5, grifo nosso).

Os autores do texto em questão afirmam incorporar a proposta de educação literária, argumentando que a familiarização com diferentes textos e obras que compõem o acervo não significa roubar tempo das aulas de História, de Geografia, de Ciências ou de Matemática, mas que, ao contrário, a utilização de obras de literatura infantil pode ser um caminho para preservar o espaço e o tempo da brincadeira na sala de aula e simultaneamente apresentar os conteúdos curriculares. A defesa deste argumento é feita por meio de algumas interrogações:

O ensino de literatura se opõe ao ensino do componente curricular História? É possível aprender os conteúdos do componente curricular Língua Portuguesa enquanto se lê um conto ou uma poesia? Ciências, matemática, artes estão presentes no acervo de livros que compõem a biblioteca da escola? Livro de literatura é brinquedo? (p. 16).

A partir desses questionamentos, os pesquisadores asseguram que o texto literário é um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, o que estaria relacionado à experiência estética vivenciada pelo leitor ao lê-lo, mas também é repleto de informações

acerca do mundo que nos cerca e também sobre as relações humanas, o que corrobora com a concepção bakhtiniana da composição da literatura. Todavia, a partir dessa afirmação, propõem que a literatura se integre ao ensino dos diferentes componentes curriculares, o que, segundo eles, não significaria reduzir a leitura literária a um mero desencadeador temático de algum conteúdo escolar e sim aproveitar a densidade e riqueza do acervo literário para agregar conhecimentos e novos olhares sobre o que está sendo estudado.

Observando, porém, que as obras que compõem o acervo complementar foram selecionadas e distribuídas de acordo com as áreas do conhecimento, fica evidente o conceito de utilização de livros como instrumental para uma apresentação considerada “lúdica” dos conteúdos pertinentes a essas áreas. Podemos observar essa suposição num dos textos:

Nessa perspectiva, esses livros distribuídos pelo MEC (acervo das obras complementares) possibilitam que os estudantes tenham acesso a diferentes conhecimentos em uma mesma obra, contemplando os processos de alfabetização, seja por meio de estímulo à reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, seja por meio da leitura autônoma”. (2012p, p. 9).

Desta forma, podemos argumentar que apenas o componente cognoscível é ressaltado, não sendo mencionados os aspectos ético e estético da literatura, conforme ressalta Bakhtin, além de não ser evidente nenhuma proposta de leitura literária sem um objetivo ligado ao ensino de conteúdos.

Foi possível observar também que a maior incidência de proposições de utilização da literatura infantil no contexto escolar está atrelada a sequências didáticas e projetos didáticos. Dos 51 relatos de práticas docentes, 31 trazem a leitura literária como “carro chefe”, sendo mencionadas e apresentadas as obras de literatura infantil que foram utilizadas. A esse respeito, sobressai o fato de que os 52 livros citados nos relatos são do acervo complementar, sendo 15 livros informativos e 13 obras identificadas como livros de histórias com foco em conteúdos curriculares, o que evidencia a defesa de uma proposta de trabalho interdisciplinar a partir da leitura literária. Esse paradigma defendido pode estar atrelado à seleção das obras, uma vez que cerca de 65% dos livros que compõem o acervo estão classificadas nessas duas categorias com a finalidade de garantir “a diversificação quanto às áreas de conhecimento, às temáticas /aos conteúdos abordados” (BRASIL, 2013e, p. 30).

Apesar de reconhecer que tais obras têm seu lugar e sua função, desde que sejam de qualidade e dependendo do tipo, das intenções e finalidades da leitura, das conversas e interações que antecedem, que acompanham e que sucedem à leitura, concordo com Corsino (2010) que chama a atenção para o fato de que

O livro informativo tem seu lugar nos projetos para a busca de informações capazes de responder à curiosidade das crianças. Mas informar, passar conteúdos por via

indireta não seria uma forma de desviar tanto da informação, pelo disfarce que a história induz, quanto da história, pela falta de um enredo que enrede de fato as crianças na sua trama? (CORSINO, 2010, p.198).

A questão proposta pela autora deixa clara a preocupação de que o trabalho com livros informativos ou narrativas com foco em conteúdos curriculares pode culminar em uma pedagogização exarcebada da literatura, pois, dependendo da mediação docente, a leitura literária pode ser artificializada, o que vai de encontro com a proposta do letramento literário. Essa apreensão fica evidente na reflexão da autora:

E quando no texto há o predomínio da informação, fecha-se o seu significado na unicidade do imediatamente compreensível que, ao vir acompanhado de explicações, se coloca na direção oposta à do texto literário. A tutela e a vigilância do adulto, que sabe o que é bom para a criança, fazem-se presentes nas mediações: nas perguntas lineares, na tomada do texto literário como pretexto para se trabalhar conteúdos, no direcionamento da leitura, na maneira como são abordados. A visão de infância como um tempo de preparo e da não palavra compromete a qualidade da literatura infantil e empobrece a leitura, já que os destituídos de palavra (*in-fans*, o que não fala) precisam apenas ouvir e repetir. (p.187).

Ainda em relação à articulação entre as obras que compõem o acervo complementar e as propostas de trabalho com a literatura, tendo em vista a alfabetização das crianças, destacam-se as obras categorizadas como “livros da área de Linguagem e códigos” que, de acordo com alguns discursos, podem “prestar excelentes serviços para a reflexão que o aluno deve fazer sobre a escrita, no processo de aquisição do SEA” (BRASIL, 2012h, p. 40). Estas obras são articuladas à dimensão relativa aos conhecimentos linguísticos, que englobam o funcionamento do sistema alfabético, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas, de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos gramaticais. No Caderno da Unidade 3 destinado aos professores do 2º ano do ciclo de alfabetização, essa situação é evidente, pois indica uma listagem de livros que contribuem para a apresentação das letras do alfabeto e construção de palavras estáveis (livros de palavras), totalizando 51 títulos; e livros que contribuem para reflexão sobre semelhanças sonoras e/ou gráficas das palavras, totalizando 72 títulos. (BRASIL, 2012n).

Podemos, assim, inferir uma concepção de uso das obras literárias como ferramenta para o ensino, prestando-se ao papel de pretexto para o trabalho de sistematização da alfabetização, pois seriam “um excelente recurso didático, trabalhando de forma *prazerosa*, atividades de leitura, que facilitariam a compreensão do SEA” (BRASIL, 2012h, p.40 grifo nosso). Nos cadernos são sugeridas atividades como a exploração de palavras presentes nos textos lidos, ratificando novamente a concepção que “O trabalho com a literatura pode se tornar uma boa oportunidade de abordar de forma lúdica a apropriação do SEA.” (2012o, p.

12), dentre as quais se destaca a utilização de textos poéticos, o que é referendado por vários discursos citados de prática docente.

O texto poético é um gênero com o qual as crianças começam a conhecer e conviver desde as primeiras cantigas de ninar que embalam o seu sono e depois com as parlendas, versos e quadrinhas que acompanham as mais diversas brincadeiras e jogos infantis, desafios, adivinhas e cantigas de roda, e estão, conforme caracterizado por Corsino (2010) articulados com o aspecto lúdico da linguagem literária:

Na poesia o ritmo dado pelo significante, com rimas, aliterações etc., faz com que o jogo com as palavras incite o imaginário a buscar a coerência indo e voltando ao texto numa leitura não linear. A poesia é o próprio brincar com as palavras, portanto a construção (ritmo, recursos linguísticos, figuras de linguagem) se sobrepõe à significação. Não é importante uma “boa história” com sequência; a falta dela, o nonsense, as quebras de sentido, os significados inusitados dão o tom ao poema. A poesia para criança evita explicações. Ela é um convite para o brincar. (CORSINO, 2010, p. 191).

A relação das crianças com os textos em verso, que segundo Corsino (2010), “contribuem, sobremaneira, para o processo de alfabetização, quando as crianças sistematizam uma série de conhecimentos que têm sobre a língua, descubrem aproximações e afastamentos entre oralidade e escrita e tantas outras descobertas do texto.” (p. 192) é substituída por propostas como: “desenvolver a fluência de leitura e explorar alguns princípios do nosso SEA, como a relação som-grafia, por meio da exploração de palavras que rimam.” ou “refletir sobre as unidades menores das palavras por meio de atividades que envolvem a leitura de poemas e outros gêneros textuais” (BRASIL, 2012g, p. 22; 27). Assim, embora o discurso enfatize que não se trata de um retorno aos métodos “tradicionais”, uma vez que são desenvolvidas atividades diversificadas com diferentes textos, propostas nessa direção já foram apontadas por Soares (2011) que sinaliza o uso inadequado da poesia como pretexto para exercícios de metalinguagem. Segundo esta autora, tais práticas tendem a resultar na perda da interação lúdica, rítmica com os poemas, que poderia levar as crianças à percepção do poético e ao gosto pela poesia (SOARES, 2011).

Observamos pelos exemplos acima que a literatura infantil é vinculada a uma utilização tida como “lúdica”, “prazerosa” para o ensino ora de conteúdos curriculares pertencentes a outros campos do conhecimento, ora para a sistematização do ensino do sistema de escrita alfabética, recorrendo-se para tal aos diversos gêneros que compõem o acervo literário enviado pelo Ministério da Educação para as turmas do ciclo de alfabetização.

A essas utilizações inadequadas da literatura soma-se a proposição de tomá-la como recurso para avaliação da aprendizagem do aluno, uso referendado nos cadernos de

linguagem, confirmado a partir do relato docente: “Os livros utilizados para avaliar a leitura dos alunos apresentavam graus diferentes no tocante às palavras que compunham o texto e a complexidade da história.” (BRASIL, 2012l, p. 24). Observa-se que a professora utiliza um recurso de produção dos livros (a adequação da linguagem) como pretexto para avaliar, o que desloca a proposta de construção de sentidos da leitura, utilizando apenas um dos aspectos o compõe, a saber, o texto verbal das histórias, o que é ratificado pelas autoras ao avaliarem a prática da professora como importante para referendar a necessidade da avaliação diagnóstica. Em outros momentos, a literatura é proposta para avaliar a compreensão do texto, perspectiva aludida em muitos textos e relatos, como pode ser observado analisando-se esta categoria.

### 5.3.3 A compreensão da leitura

Marisa Lajolo, no artigo *Texto não é pretexto* (1984) já criticava a utilização da literatura estritamente voltada para a articulação com os conteúdos escolares, servindo como ilustração ou pretexto para diferentes modalidades de trabalho na escola, ou ainda para outros objetivos, como a avaliação da compreensão de texto pura e simples.

Retomo sua reflexão que criticava especialmente os exercícios de compreensão ou inteligência, atividade bastante difundida e popular, inclusive em exercícios escolares e provas. Conforme a autora, a compreensão do texto não se esgota em si mesmo, pois saber só isso é saber muito pouco ou quase nada do texto:

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1984, p.58).

O enfoque em atividades de decodificação e compreensão dos textos também pode ser percebido nos cadernos. A ancoragem teórica para essa ênfase é a concepção de leitura compreensiva formulada por Isabel Solé (1998), servindo de base também para as sugestões de trabalhos. Este discurso é ratificado pelos discursos de professores que evidenciam práticas de trabalho com a literatura em que a estratégia predominante é a compreensão dos textos, influenciando a escolha das leituras e as mediações, conforme pode se perceber nos enxertos:

Diante dessa sequência proposta pela professora Edijane, é possível identificar *a articulação entre as atividades de apropriação da escrita alfabética e, nesse caso, das relações som-grafia, e as atividades de compreensão leitora no segundo ano do ciclo de alfabetização*. Torna-se relevante lembrar que a preocupação da professora em relação a que material levar aos alunos revela a necessidade de selecionar um acervo que seja interessante e que *facilite a compreensão dos textos* escritos pelas crianças e, ao mesmo tempo, que possa ser explorado em outros aspectos, como as relações entre letras e sons. (BRASIL, 2012n, p. 29, grifo nosso).

*Para verificar a compreensão dos alunos após a leitura, as professoras fizeram perguntas sobre o conteúdo do livro e buscaram perceber se os alunos entenderam que o tema principal do livro era os diferentes meios de transporte e a relação desses meios com o local em que moramos. (BRASIL, 2012j, p. 21, grifo nosso).*

Neste texto analisamos os registros da prática de uma professora com o *objetivo de entender como o trabalho em sala de aula pode se voltar para o estudo aprofundado de um gênero textual, como forma de desenvolver conhecimentos e capacidades de compreensão e produção de textos. (BRASIL, 2012j, p. 11, grifo nosso).*

Analisando os trechos anteriores, observo o que Soares (2011) indicou como uma prática que conduz à inadequação do trabalho com a literatura, em que o objetivo é apenas a compreensão e o ato desencadeador para outras propostas de trabalho escolar. Não se observa, ao menos pelos relatos, uma ampliação da proposta com a sugestão de uma análise crítica dos livros nem indicações de *se* e *como* as crianças fizeram a aproximação com suas vidas.

Propostas como estas contrariam inclusive o que Isabel Solé (1998) preconiza como compreensão leitora. De acordo com esta autora, na leitura e na interação do texto podem ser trabalhados tanto o conteúdo quanto as estratégias fundamentais para a inserção nas práticas sociais em que a leitura é requerida. As estratégias de leitura são definidas como procedimentos que o leitor deve utilizar para ajudá-lo na compreensão do texto, enfatizando que aprender a ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos. São elas: definição de objetivos; atualização de conhecimentos prévios; previsão (antecipação); inferência; e verificação. Estas estratégias devem ser trabalhadas antes, durante e depois da leitura, tendo em vista a compreensão leitora que se definiria como a capacidade de o aluno entender e captar a estrutura e temática do texto, reconhecer e captar os tópicos principais, conhecer as regras textuais e depreender as significações de palavras novas, fazendo inferências sobre o sentido do texto.

Essa prerrogativa pode ser visualizada no Caderno da Unidade 2 direcionada aos professores que atuam no segundo ano. Ao discutir alguns objetivos e estratégias que poderiam orientar o planejamento nos eixos do ensino do componente curricular Língua Portuguesa, formulando algumas discussões sobre o eixo Leitura, as autoras enunciam que concebem esse processo como uma relação entre interlocutores, o que pressupõe a interação entre texto e leitor (BRASIL, 2012m). Por isso, apresentam as estratégias apontando a necessidade de que a criança precisa interagir com o texto, sendo importante que ocorram conversas após a leitura do texto lido. Em seguida, trazem um esquema de perguntas para serem feitas antes, durante e depois da leitura, evidenciando a posição do professor como modelo mais experiente que deve planejar sua ação para propor uma boa conversa literária e

auxiliar as crianças a construir significados com base no texto lido, confrontando diferentes interpretações ou opiniões e descobrindo significados não apreendidos inicialmente. Apontam ainda a importância de selecionar os textos e materiais de leitura, planejar o ensino e a avaliação, bem como organizar o tempo pedagógico a ser dedicado para a atividade. Porém, ao propor reflexões relacionadas ao momento da escolha dos textos e do planejamento das atividades de leitura, enfatizam a seguinte preocupação:

O ensino da compreensão de texto é, portanto, um processo em espiral no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do sentido do texto pela ativação de diferentes esquemas. No segundo ano, espera-se que a criança já possua domínio da apropriação do sistema de escrita e alguma fluência mínima de leitura para que desenvolva autonomia na compreensão dos textos. (BRASIL, 2012m, p. 10).

Concordo com a proposição no que se refere à importância do processo de interação do leitor com o texto, pois este constitui o mecanismo que promoverá a compreensão e interpretação textual (SOLÉ, 1998). Considerar a leitura como processo significa dizer que esta não é uma atividade estática, mas sim uma ação dinâmica de ir e vir, auxiliando o leitor na interpretação satisfatória, impulsionando-o à prática de forma ativa. Porém, na enunciação apresentada, é possível identificarmos um discurso contraditório ao pressupor que a compreensão está relacionada à aprendizagem da decodificação e a uma “fluência mínima”. Desta feita, não parecem supor a possibilidade de construção de sentidos e compreensão do texto a partir da audição ou do contato com livros de imagens (sem texto verbal) e o ato de leitura parece estagnar na decodificação e compreensão, desconsiderando outros procedimentos como a interpretação e a reflexão crítica.

Compreendo com Isabel Solé (1998), que as estratégias de leitura são importantes, tendo o professor o papel relevante de demonstrar aos alunos os procedimentos para desenvolverem uma compreensão leitora, mas acredito que este não deve ser o único objetivo a ser almejado. Advogo que, para além da compreensão, está a interpretação, entendida aqui como a capacidade de o leitor expandir sua leitura. Indo por esse caminho, a capacidade de compreensão do texto pode ser ampliada mediante a proposta de que os leitores e/ou ouvintes possam ativar os conhecimentos de mundo e, ao fazê-lo, estabelecer a interpretação, extraindo o sentido, retirando conclusões, fazendo considerações, julgando, avaliando e realizando uma nova leitura a partir das inferências realizadas, para que possam reformular seus conceitos sobre o tema abordado, propor novas dúvidas, questionar ideias prévias e, talvez, pensar de outro modo. Concomitante ao processo de interpretação estaria a reflexão, sustentando a concepção de Paulo Freire que preconiza a leitura como um ato crítico, reflexivo e consciente. Para o grande filósofo da educação, trata-se de

A compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2009, p.11).

A importância do contexto, enfatizado por Freire, é também recuperado na discussão proposta por Marisa Lajolo (2009), quando esta revisita o artigo *Texto não é pretexto*, escrito 26 anos antes e, ao discutir consigo mesma, questiona já no título: *Texto não é pretexto. Será que não é mesmo?*. A autora discorre sobre algumas certezas peremptórias formuladas anteriormente e, tomando como ponto de partida a história das palavras do título (texto e pretexto), relembra sua crítica aos equívocos de práticas escolares que se valiam do texto “para outras coisas”, postulando radicalmente a completa autonomia dos textos e a construção das imagens de leitor e escritor como figuras solitárias. Entretanto, revendo seus conceitos, Lajolo afirma que não acredita mais na autonomia do texto nem no caráter individual da leitura e da escrita. Destaca também que o espaço escolar é um espaço no qual os textos tem uma circulação programada, experimental, e por isso a escola deve ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura exigidas pela vida social. Por isso, apresenta a proposta de integrar o termo *contexto*:

É esta noção de contexto que permite recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura, bem como é nela em que se abrigam as diferentes leituras que um texto recebe ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores. [...]. Essa noção de contexto, multiplicando as relações de texto com seu exterior, multiplicam igualmente as leituras das quais ela pode ser objeto. (p. 108).

Corroboro a proposta de Lajolo (2009), pois entendo que a leitura, especialmente de obras literárias, no espaço escolar, pode ir além do pretexto, embora possa se configurar como contexto para outras atividades, incluindo os saberes decorrentes de outras áreas do conhecimento. Trilhando por este caminho, a leitura pode abrir espaços profícuos para a compreensão e interpretação crítica, permitindo aos leitores se inserirem num processo criador de que ele é também sujeito, caso as propostas de práticas de leituras sejam democráticas e críticas, nas quais “[...] a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e temas apenas ligados à experiência do educador.” (FREIRE, 2009, p. 29).

A leitura analítica dos cadernos permite reconhecer a sugestão de outras atividades para desenvolver a fluência de leitura, como leitura livre ou em pequenos grupos; a relevância

de um cantinho da leitura com variados textos para as crianças fazerem uso desse espaço em momentos livres ou disponibilizando um horário para esse tipo de encaminhamento para todos os alunos; a sugestão de incentivar os alunos para levarem um livro para ler em casa no final de semana; a importância de ler ou ouvir histórias de outros colegas ou pelo professor, seguidos de conversas apreciativas; e ainda, indicação de a escola propiciar outros momentos de leitura como um recital de poemas ou a hora da reportagem. (BRASIL, 2012t). Por isso, é importante propor a leitura compreensiva, interpretativa e crítica dos próprios cadernos de formação, incitando a reflexão sobre os discursos ali contidos para debater sobre o que é pressuposto em um dos textos de formação:

Em suma, há muitos livros e recursos acessíveis a professores e estudantes que circulam nos espaços escolares e devem ser objeto de exploração, leitura, discussão. O importante é que o professor tenha autonomia para selecionar os que podem ser mais favoráveis aos estudantes e planejar boas situações didáticas. (BRASIL, 2012t, p. 44).

Esta afirmação coaduna-se, de certa forma, com as sugestões para os encontros presenciais, indicando como possíveis atividades a análise e classificação de livros do acervo; solicitação de planejamento, utilizando-os; ou o requerimento, como tarefa de casa para os professores participantes, da escolha de uma obra do acervo complementar para planejar, desenvolver e relatar uma sequência didática (BRASIL, 2012t). Neste sentido, a utilização da leitura literária na escola é estimulada por tarefas que precisam ser cumpridas no processo de formação. Não se observa nessas sugestões para as formações uma proposta de escrita ou de discussão sobre os textos, debatendo sobre essa “autonomia” do professor. Reitero ainda a intenção da estratégia “leitura deleite”, apontando como um dos objetivos conhecer as obras do acervo complementar. Outro fato relevante é verificar que as obras indicadas para esse momento são, na maioria dos casos, as mesmas obras apresentadas no interior dos cadernos, vinculadas aos relatos de práticas docentes que utilizam a literatura infantil como pretexto.

As possíveis reflexões mencionadas podem, contudo, desdobrar-se nos momentos presenciais de formação, indo além do indicado nas sugestões de atividades para os encontros em grupo. Podem-se privilegiar, nesses momentos, o debate, a discussão, a exploração e avaliação das obras; a consideração sobre as propostas de trabalho que encaminham ou não o letramento literário no contexto escolar; o reconhecimento e proposição da autoria docente, incluindo a do formador, para selecionar as leituras e propor encaminhamentos de discussão. Seguindo essa perspectiva, é possível reconhecer a formação continuada de professores como espaço endógeno para vivenciar a experiência estética da leitura literária, deixando-se marcar, tocar por esta experiência trans-formadora (LARROSA, 2002b).

Por fim, atento para o argumento de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), que destacam a natureza complexa e controversa das políticas, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, e indicam a necessidade de articulação dos processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006). De acordo com estes autores, o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde esta produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para eles, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas”, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22).

Ball e Bowe (1992) indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre o discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à sua atuação. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. Ancorada nesta perspectiva, proponho a seguir, incorporar e dialogar com algumas vozes de professores envolvidos neste processo de formação, que buscam (re)desenhar histórias de autoria docente, ao (se) dizerem sobre a experiência *com e na* leitura literária.

## **6 ENTRELAÇANDO FIOS, CONTRUINDO A TRAMA: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES E ORIENTADORES**

### **6.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO**

Niterói é um município do estado do Rio de Janeiro. Com população estimada em 495.470 habitantes segundo o IBGE/2014 e com uma área de 129,3 km<sup>2</sup>, integra a Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. De acordo com os dados da Organização das Nações Unidas divulgados em 2013, o município ostenta o mais elevado Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do Rio de Janeiro e o sétimo maior entre os municípios do Brasil. A cidade aparece na 13<sup>a</sup> posição entre os municípios do país segundo os indicadores sociais referentes à educação.

Atualmente a rede municipal de educação de Niterói conta com 46 Unidades de Educação (UEs), das quais 17 também possuem atendimento de Educação Infantil; 3 Unidades Escolares de Educação Integral (UETI); 40 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), sendo que 4 dessas são Núcleos Avançados de Educação Infantil (NAEI); e 24 creches comunitárias, que são vinculadas à rede através de convênios e supervisionadas pelo Programa Criança na Creche. O sistema educacional da rede municipal é organizado em Ciclos, sendo formados da seguinte maneira: Educação Infantil; 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos de escolaridade do Ensino Fundamental, no PNAIC caracterizado como Ciclo de Alfabetização); 2º ciclo (4º e 5º anos de escolaridade); 3º ciclo (6º e 7º anos) e 4º ciclo (8º e 9º anos do Ensino Fundamental). Esta organização se mantém na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo os dados do Mapa Estatístico da rede, referente ao ano de 2015, o corpo docente possui 1.968 Professores I (que atendem ao primeiro segmento do Ensino Fundamental); deste número, extraem-se os professores que atuam como regentes nas 395 turmas do 1º ciclo (ciclo de alfabetização) e que são o público alvo do PNAIC. Quanto ao corpo discente, a rede atende a 28.705 alunos, sendo que 8.644 alunos estão no 1º ciclo.

### **6.2 O PNAIC EM NITERÓI**

Considero relevante também contextualizar o processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município investigado. Neste momento, aproveito para agradecer a colaboração da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da Fundação Municipal de Educação de Niterói pela disponibilização dos dados e informações.

A Secretaria de Educação de Niterói recebeu no dia 17 de julho de 2012 por *e-mail*, endereçado ao dirigente municipal, o Ofício-circular nº 171/2012/GM/MEC<sup>29</sup>, assinado pelo então Ministro da Educação Aloízio Mercadante, convidando esta Secretaria a aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e às suas ações, instituídas por meio da Portaria nº 867, de 05 de julho de 2012. No corpo do *e-mail* constava uma síntese da proposta e a informação que, para aderir ao PNAIC, era necessário acessar o módulo do Plano de Ações articuladas (PAR) no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) e seguir as orientações constantes no Anexo II do Ofício-circular mencionado. A autorização para a adesão ao Pacto foi concedida pela então Secretária de Educação Maria Inês Azevedo de Oliveira, no dia 20 de julho de 2012.

No dia 17 de outubro, foi encaminhado para as escolas o Ofício-circular nº 116/2012, dando ciência da oportunidade de participação no PNAIC como Orientador de Estudos. O ofício trazia uma breve descrição da função a ser desempenhada por este ator e as condições para a inscrição sugeridas pelo MEC, havendo a necessidade de preencher alguns critérios como: não estar recebendo bolsa de estudos de outro programa federal; ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e realizar as formações; ser profissional efetivo da rede; ter a formação acadêmica na área da Educação (Pedagogia ou Licenciatura); e possuir experiência mínima de três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou na formação de professores alfabetizadores. Os interessados deveriam ser inscritos por meio de ofício, preenchendo uma ficha enviada em anexo, até o dia 25 de outubro de 2012. Era informado ainda que no processo de seleção seriam considerados o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, e que a Equipe de Articulação Pedagógica da escola (composta pelo diretor, diretor adjunto, secretário e pedagogos) seria consultada sobre o perfil profissional e avaliação da atuação do candidato como regente. Por fim, indicava que os candidatos selecionados seriam contatados para entrevista, apresentação de documentação comprobatória e assinatura de termo de compromisso.

A Coordenação de 1º e 2º ciclos da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino ficou incumbida da divulgação do processo, análise dos currículos dos interessados e escolha dos Orientadores de Estudos. Esta Coordenação recebeu as inscrições de cento e dois professores, incluindo docentes que estavam lotados na Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói, mas que compunham o quadro docente permanente da rede.

---

<sup>29</sup> Os ofícios e *e-mails* mencionados nesta seção foram arquivados em versão digital, mas optei por não anexá-los por considerar que poderiam acrescer a este trabalho um volume de páginas desnecessário.

O quantitativo de Orientadores de Estudos foi definido de acordo com o número de professores alfabetizadores que faziam parte do quadro permanente de docentes do Município de acordo com o censo escolar do ano anterior. Desta forma, havia a indicação de quatorze Orientadores. Destes, apenas três cumpriam o primeiro requisito para ocupar o cargo que era ter sido tutor do Pró-letramento. As outras onze Orientadoras de Estudos foram escolhidas de acordo com a avaliação da equipe responsável pelo processo a partir das inscrições recebidas. Destas, dez professoras selecionadas confirmaram a participação, sendo contatados para que comparecessem à FME com os documentos comprobatórios necessários.

No ano de 2013, após o processo eleitoral municipal, uma outra gestão política assumiu a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Municipal de Educação. A nova coordenadora de 1º e 2º ciclos, Luciana Maria Bastos Jardim, ficou responsável pela continuidade do Pacto no município, tornando-se posteriormente a Coordenadora Local. Convém ressaltar que quatro das treze Orientadoras estavam lotadas na FME nesta coordenação e uma professora Orientadora foi convidada e passou a integrar esta equipe.

No dia 15 de fevereiro de 2013, foi enviado o Ofício Circular nº 07/2013 para as escolas, desta vez para a inscrição dos professores alfabetizadores. No ofício, foram apresentadas as propostas do PNAIC e informações referentes ao curso de formação continuada, que teria duração de dois anos. Também apontava quais professores poderiam participar, isto é, aqueles que constavam no Censo escolar de 2012 e que em 2013 estivessem atuando no 1º ciclo, ou seja, em turmas de 1º, 2º ou 3º anos de escolaridade do Ensino Fundamental. Anexado ao ofício, foi um quadro com opções de dias e horários e os respectivos Orientadores de Estudos e uma ficha de inscrição em que os professores interessados poderiam indicar duas opções de dia, uma vez que as turmas seriam organizadas de acordo com o recebimento das inscrições. Ao final do processo, encerrado no dia 22 de fevereiro, 238 professores da Rede, de um total de 388 inscritos no Censo Escolar, tiveram suas inscrições confirmadas para realizar o curso de formação. Todos os 238 docentes concluíram e foram certificados.

No ano de 2014, houve a mudança de Orientadores de estudos, após a desistência de uma delas e ao fato de duas orientadoras terem sido aprovadas em um processo seletivo para atuarem como Formadoras, sendo substituídas. As professoras que ocuparam as vagas abertas foram indicadas pela coordenação, não passando por nenhum processo seletivo. Em 13 de fevereiro de 2014, o Ofício Circular nº 25/2014 foi enviado, solicitando a indicação dos

professores interessados em permanecer no programa de formação continuada do PNAIC. No total, 246 professores foram inscritos, e destes, 191 concluíram a formação em 2014.

Por fim, no ano de 2015, uma outra Orientadora desistiu de permanecer, sendo substituída por uma integrante da coordenação responsável pelas ações do PNAIC no município. A Coordenadora Local que atuou nos anos de 2013 e 2014 também foi substituída por ter solicitado sua saída. No dia 23 de março de 2015, um novo ofício circular foi enviado para as escolas solicitando a inscrição e/ou indicação de permanência no curso de formação. Porém, devido a diversas questões políticas que impediram o reinício das formações, estas recomeçaram apenas em setembro, o que acarretou na desistência de muitos professores. No ano de 2015, 291 professores alfabetizadores participaram desta formação continuada.

### 6.3 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo em vista este panorama apresentado e de acordo com a viabilidade de tempo, apresentei a intenção e os objetivos desta pesquisa a Coordenadora Local e solicitei a indicação de duas Orientadoras de Estudos que pudessem colaborar com a pesquisa. Em seguida, entrei em contato com as Orientadoras indicadas, que aceitaram participar, concedendo as entrevistas e autorizando a minha presença em encontros de formação.

Após a primeira entrevista, que foi iniciada<sup>30</sup> com as duas Orientadoras, solicitei que cada uma delas indicasse um professor alfabetizador que também pudesse contribuir com a pesquisa e sugeri como critério para esta escolha apenas que fossem professores que estivessem desde o primeiro ano participando dos encontros de formação. As Orientadoras indicaram os nomes e se propuseram a fazer o primeiro contato com os professores, questionando-os sobre a possibilidade de participação e os horários disponíveis. As sugestões dos nomes pelas Orientadoras tiveram como referência as identidades destes profissionais e a participação destes nos encontros de formação.

As entrevistas com os professores alfabetizadores foram agendadas em dias de encontros, nos intervalos destes, em função da dificuldade de horário disponível. Assim, após participar dos momentos iniciais dos encontros, os professores alfabetizadores concederam as entrevistas, que foram gravadas em áudio e transcritas para a análise.

Ao recorrer à entrevista como instrumento privilegiado de coleta de informações tive por horizonte a possibilidade de a fala dos sujeitos de pesquisa ser reveladora de condições

---

<sup>30</sup> Convém apontar que, devido a um problema na escola em que atua, uma das Orientadoras precisou se ausentar da entrevista coletiva e por esse motivo, foi necessário agendar uma nova data para a conclusão.

estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e ao mesmo tempo, transmitir, através de um indivíduo que assume o papel de “porta-voz”, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas, como propõe Minayo (1993).

Para realizar as entrevistas, elaborei um roteiro (APÊNDICE C) que foi utilizado como um norteador das discussões. No entanto, no início e no decorrer delas, ressaltai que as questões elaboradas não precisavam ser seguidas sem desvios ou alterações, mas que este era um momento de diálogos. Por isso, no momento das entrevistas, as questões pensadas inicialmente foram reelaboradas, reorganizadas na ordem prevista anteriormente e outras foram inseridas. Este movimento se deu porque me coloquei no lugar de interlocutora, sem estar fora desse diálogo. Ao contrário, participei dele, inserindo meus enunciados como resposta responsiva, tendo como objetivo a compreensão do dizer do outro, ancorada nas palavras de Bakhtin:

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo (...). Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (...). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados." (2011, p. 272).

Com a intenção de compreender algumas questões que elegi como importantes, tendo por perspectiva os objetivos da pesquisa, o roteiro inicial foi elaborado de acordo com alguns eixos, que apresento a seguir.

O primeiro eixo de análise esteve pautado na participação dos Orientadores e professores alfabetizadores, indagando sobre a motivação para sua inserção no programa e a opinião pessoal sobre o PNAIC, após o percurso de quase três anos na formação. Articuladas a estas questões, propus como segundo eixo um diálogo sobre o processo de leitura dos materiais de formação, a avaliação pessoal destes e, especificamente para os Orientadores de estudos, *se e como* a leitura e avaliação dos cadernos de formação influenciou a utilização deste material no planejamento dos encontros. Tendo em vista a presença preponderante de relatos de professores nestes materiais, o terceiro eixo versou sobre a leitura desses discursos. O quarto eixo tinha como intenção analisar as concepções e experiências com a estratégia específica da proposta de formação que é denominada “Leitura deleite”, conforme discutida anteriormente. Nas perguntas relacionadas a este eixo, o foco era compreender como os sujeitos concebem essa estratégia, como a leitura literária foi vivenciada nos encontros de formação e a avaliação dessa proposta. Tendo em vista os diferentes papéis assumidos pelos

sujeitos, uma questão para discussão foi distinta: aos Orientadores, questionei sobre a adesão ou não das sugestões de atividades para os encontros constantes nos cadernos; e aos professores, iniciei uma conversa sobre a utilização dos acervos enviados pelo MEC a partir do PNAIC. O último eixo de análise tentou uma autoavaliação, incluindo as transformações pessoais após a participação no programa e se houve e quais seriam as maiores contribuições desta formação para suas práticas docentes.

Ao reunir e selecionar os trechos separados da entrevista neste texto de dissertação, eles passam a figurar como discurso citado: “O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 2014a, p.147). Daí a preocupação, neste momento, de que os discursos docentes não fossem inseridos aqui da mesma forma como já discutida anteriormente, como discursos para comprovar uma tese ou como objetos a serem analisados, refutados e completados. Por isso, esta etapa do processo de escrita também figurou, para mim, um momento de tensão e ao mesmo tempo, de aprendizado para ouvir a voz do outro, mas compreendendo-a também como enunciados-respostas às minhas enunciações. Neste momento, a participação na disciplina Narrativas Docentes, oferecida em parceria pela UFRJ e UNIRIO e ministrada pelas professoras Ludmila Thomé de Andrade e Carmem Sanches foi de primordial relevância. Assim, ressalto que esta é apenas uma forma de dialogar com os discursos docentes que aqui são inseridos, mas que estes podem trazer outras respostas responsivas que sejam diferentes da minha compreensão e interpretação.

Quanto ao processo de transcrição das entrevistas, a opção foi manter hesitações, pausas, falsos começos, repetições e sobreposições, por compreender que estas fazem parte do contexto extralinguístico. Esta proposição coaduna-se com Volochínov (2013), que propõe que “Consideraremos como elementos fundamentais, constitutivos da forma da enunciação, sobretudo o tom expressivo da palavra, quer dizer, a entonação, e também a seleção das palavras e finalmente, sua disposição no interior da enunciação.” (p. 174).

Por fim, ressalto que uma das intenções de pesquisa era a observação participante nos encontros presenciais no ano de 2015. No entanto, o processo de formação que retornaria no início do ano foi sendo adiado por razões políticas como atraso da aprovação da verba para 2015 e mudanças na estrutura que se previa para o ano. Desta forma, os encontros de formação retornaram apenas no final do segundo semestre, quando o processo de escrita da dissertação estava em período de conclusão. Por isso, optei por analisar apenas as entrevistas com os participantes, embora tenha participado de três encontros, tendo em vista a concepção

de que estas estavam imersas numa *situação* (VOLOCHÍNOV, 2013), ou seja, em aspectos submetidos da parte não verbal, como *o espaço* e *o tempo* em que ocorre a enunciação, que estavam intrinsecamente relacionadas ao *tema* de que se trata a enunciação e as *atitudes* dos falantes face ao que ocorre, situação esta em que eu precisava também inserir-me. Assim, o desejo de investigar os processos de formação, articulando o dialogismo e a interdiscursividade inerentes aos discursos que se constroem no momento da formação, estes analisados num percurso longitudinal, ficará como perspectiva de novas pesquisas. Resta o desejo de tecer essas outras tramas...

#### 6.4 O PERFIL DOS ENTREVISTADOS: DIÁLOGOS DE UMA HISTÓRIA

A partir desse momento, antes de trazer as vozes docentes em diálogo, convém apresentar, mesmo que brevemente, quem são esses professores. Tal preocupação funda-se na ideia bakhtiniana de que “O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade”. (BAKHTIN, 2011, p. 349). Para iniciar, proponho apresentar alguns dados referentes aos entrevistados a partir de um quadro:

Quadro 5: Perfil dos entrevistados

Nome <sup>31</sup>	Atuação no PNAIC	Atuação profissional	Formação	Docência
Maristela	Orientadora de estudos	Professora	Pedagogia	20 anos
Jacqueline	Orientadora de estudos	Integrante da Coordenação de 1º/2º ciclos	Letras	13 anos
José	Professor alfabetizador	Professor regente	Pedagogia	3 anos
Rosi	Professora alfabetizadora	Professor regente	Pedagogia	17 anos
Luciana	Professora alfabetizadora	Professor regente e pedagoga	Pedagogia	26 anos

A professora Maristela é casada, tem 53 anos. Atua no magistério há 20 anos, como professora regente em escolas particulares e públicas. Também exerceu suas atividades profissionais na Fundação Municipal de Educação de Niterói por três anos e meio. Retornou para a escola em 2014, atuando como professora de Reorientação da Aprendizagem e no momento assume a função de Diretora Adjunta de uma Unidade de Educação do município. É graduada em Pedagogia e pós-graduada em Alfabetização, Leitura e Escrita, pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) da Universidade Federal do

<sup>31</sup> Os entrevistados estão identificados por nomes escolhidos por eles. Alguns preferiram manter seu nome próprio. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), e estes estão arquivados, assim como as transcrições das entrevistas.

Rio de Janeiro. A participação no PNAIC como Orientadora de Estudos é sua primeira experiência como formadora de professores.

A professora Jacqueline tem 32 anos e é casada. Atua no magistério há 13 anos. Compõe o quadro permanente de professores do Primeiro Segmento da Rede Municipal, e está lotada na Coordenação de 1º e 2º ciclos da FME desde 2013. Possui graduação em Letras, como licenciatura em Português e Inglês, e pós-graduação em Administração, supervisão e Orientação escolar e em Leitura e produção de textos. A atuação como Orientadora de Estudos do PNAIC também é sua primeira experiência com formação de professores.

O professor José tem 38 anos, é solteiro. Foi bancário por 25 anos e sua experiência no magistério é recente: 4 anos de atuação. Passou a integrar o corpo permanente de docentes do município no ano de 2013, concomitantemente com a regência no município vizinho, São Gonçalo. É formado em Pedagogia e o PNAIC constitui-se o primeiro processo de formação continuada de que participa.

A professora Rosi tem 39 anos, é casada. Compõe o quadro permanente de professores do Primeiro Segmento da Rede Municipal há 12 anos. Possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação a Distância. Seu interesse em participar de programas de formação continuada remetem à sua formação inicial, destacando entre as propostas sua inserção no Pró-letramento.

A professora e pedagoga Luciana é casada. Compõe o quadro permanente de professores da Rede Municipal há 26 anos, atuando na mesma escola como professora por todo esse tempo, e posteriormente, passou a atuar como pedagoga, concomitantemente. Possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Escola Básica e em Psicopedagogia. Desde sua inserção no magistério participa de cursos e programas de formação continuada, dos quais cita o PCN em ação, cursos de alfabetização e encontros proporcionados pela Rede municipal.

Desta forma, podemos afirmar que são diferentes os fios que compõem as urdiduras de cada sujeito num mesmo espaço de formação, assim como a obra tecida é também diferente para cada um. Mas, tendo em vista a perspectiva bakhtiniana, este “tecido” é sempre provisório e algumas tramas podem ser entretecidas com *os outros*, como se verá a seguir.

## 6.5 ENTRETECENDO DISCURSOS: UM PROCESSO DIALÓGICO

Ao dispor os discursos dos professores entrevistados, entremeados de olhares, gestos, entonações diferentes, reflexões construídas no decorrer da elaboração das enunciações, torna-se impossível conseguir trazer todos os sentidos construídos, todas as respostas às

enunciações outras, todos os discursos transcritos de mais de cinco horas de conversas. Por isso, neste momento, assumo também o papel de tecelã, ao escolher trechos para entretecer enunciados, alguns feitos em espaços-tempos distintos, articulados com reflexões teóricas, para compor, a partir desses fios discursivos, mas também de meu trabalho autoral, algumas tramas dessa análise de dados a fim de continuar a tecer esta pesquisa. E nesse processo, “A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo.” (BAKHTIN, 2011, p. 319).

A proposição de trazer enunciações que aconteceram em momentos diferentes tem como perspectiva a concepção bakhtiniana de que “Dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum.” (BAKHTIN, 2011, p. 320). Para isso, retomarei os eixos de abordagem anteriormente citados, analisando diálogos e respostas dos entrevistados, que foram transcritos e aqui se configuram como textos, pois segundo Bakhtin, “Onde não há textos (escrito ou oral) não há objeto de pesquisa e pensamento.” (2011, p. 307).

### **6.5.1 A participação no programa de formação continuada do PNAIC**

O primeiro momento da entrevista esteve relacionado à participação dos Orientadores de estudos e professores alfabetizadores, à motivação para suas inserções no programa e a opinião pessoal sobre o PNAIC, após o percurso de quase três anos. Tal proposição esteve fundada na concepção de que, conforme já abordado, nos últimos anos observamos um grande investimento em programas de formação continuada, alguns em nível federal, mas também em nível municipal. Os professores são instados a participar de diversos programas e sua inserção nas propostas se dá por diferentes motivos. O mesmo acontece com os profissionais que assumem o papel de formadores, no caso específico desta pesquisa, das Orientadoras de estudos. Princípios pela motivação destas e de como foi o processo. A professora Jacqueline nos relata como iniciou sua atuação como Orientadora:

Bom... eu estava em escola como professora regente e aí um dia, vendo uma pasta de ofícios que a escola possuía, eu encontrei um ofício que falava da possibilidade de se inscrever, eu não sei se usava o termo Orientador de Estudos na ocasião, mas para participar de uma formação, né? Mas não tinha muita coisa explicitada nesse ofício não. Como eu sempre gostei de participar de tudo (risos) e todo ofício que chegava na escola os professores diziam: “manda Jacqueline! Jacqueline gosta dessas coisas...”. É... e eu olhava a pasta de ofício e toda semana eu ia lá ver o que tinha de oferta. Quando eu encontrei esse e tinha lá a ficha de inscrição, eu li. Não tinha muita explicação, dizia que era só uma inscrição, que ia ter uma seleção, que algumas pessoas seriam selecionadas para um programa de formação e eu me inscrevi. Eu fiz a inscrição, entreguei para a direção e a inscrição chegou à Fundação. Mas eu confesso que, assim... E depois eu só fiquei sabendo que tinha sido selecionada porque uma colega da rede, que na ocasião estava nessa mesma

escola e também tinha se inscrito, ligou para minha casa! No período das férias dizendo que eu tinha que comparecer à fundação, levar a xérox dos documentos. Então, foi aí que eu vim aqui e entreguei todos os documentos e tal... Mesmo assim, não estava muito claro, entendeu? Tanto que isso deu uma discussão porque até mesmo essa colega, quando ela descobriu que era para ser Orientadora de Estudos e não para participar como ouvinte, ela quis pular fora... Assim, desculpa, ela pediu para sair, porque não era essa a intenção. Então, porque não era essa a intenção? Porque no ofício original, não estava claro que era essa atribuição. Então...

A professora Jacqueline revela que, ao se inscrever para atuar como formadora de professores, não tinha uma visão clara de qual seria seu trabalho. Seu interesse também não foi específico para este programa, pois segundo ela, as informações que constavam no ofício não estavam claras o suficiente e esta já tinha o costume de participar de formações continuadas por interesse pessoal. Portanto, é possível inferirmos que o processo de escolha dos professores para atuarem como Orientadores de Estudos, embora tenha acontecido de forma pública, não foi acompanhado de uma explanação das propostas do programa e das atribuições enquanto formadores de professores para os candidatos que estavam lotados nas escolas. Processo distinto ocorreu com a professora Maristela:

Eu fazia parte da equipe da Coordenação de 1º e 2º ciclos e desde que eu soube... E assim, eu já vinha caminhando nessa questão da formação do professor, que me chamava muito à atenção e eu queria estar me preparando para isso, né? Para trabalhar com essa questão da formação, porque eu sentia que muitos professores precisavam ainda estar passando por essa questão, de formação, e a formação é fundamental, assim, na rotina do professor, para ele estar sempre em formação. E eu tinha esse interesse de trabalhar com formação de professores. A minha monografia lá da pós foi também sobre a formação de professor. Nós tínhamos passado pela residência pedagógica, que atuamos muito nesse quesito, então eu me inscrevi e fui convocada.

O interesse da professora Maristela em participar como Orientadora de Estudos se originou em questões do campo teórico e em seu próprio processo de formação. Esta Orientadora aponta que, apesar de ser sua primeira experiência no papel de formadora, esta participação esteve articulada a outros programas desenvolvidos no município, o que demonstra que o PNAIC não inaugurou um processo de formação, mas trouxe outros focos de estudo. No entanto, seu processo distinguiu-se do vivenciado pela professora Jacqueline, pois apesar de ter passado pelo mesmo procedimento de seleção, tinha clareza das atribuições do trabalho como formadora a que estava se candidatando uma vez que atuava na coordenação da FME responsável pela implementação da proposta.

Analisando os dois discursos em conjunto, podemos observar que, apesar de o conhecimento das propostas e as motivações e interesses em participarem como formadoras terem sido diferentes, as duas Orientadoras foram, com o tempo, construindo significações e opiniões sobre o programa, reconhecendo-se como partes integrantes dele. Porém, esse

reconhecimento não é ingênuo, pois apontam as contribuições desta política educacional ao mesmo tempo em que salientam as dificuldades e contradições inerentes a mesma. Um trecho que nos remete a esta observação é a enunciação da professora Jacqueline:

Eu acho que, assim... pensar como uma política pública de formação, obviamente que a gente não pode ter um olhar tão inocente, né? Há pontos a serem questionados, não só a questão da idade certa, que é o ponto em que as pessoas mais tocam, mas é no geral, né? É possível um programa de formação dessa amplitude contemplar todas as vozes? Ouvir as vozes dos professores? Então são questões e outras que a gente pode também ir levantando. Mas, como a Mari já falou, para ressaltar também que o grande ganho do PNAIC, pelo menos a meu ver, é esse investimento, na leitura, na leitura literária, independente se ela é deleite ou não, essa é uma outra questão... Mas o investimento, como ela já pontuou no início, físico, o acervo de qualidade e a quantidade de acervo que as escolas puderam, né? Foram contempladas, puderam receber. A leitura sendo colocada como uma, eu não sei... eu não lembro exatamente qual o termo que o PNAIC usa, mas estratégia de formação? Então, assim, ele ocupa um lugar central e isso é bacana, isso é importante. E, assim, é a primeira, está sendo a primeira experiência de vivenciar uma formação no papel de uma orientadora de estudos e não como ouvinte... como formadora. Então, ao mesmo tempo, é nesse momento que eu estou vendo a leitura sendo colocada num lugar de destaque e não como um apêndice, entendeu? Como um pretexto para acontecer, acho que esse foi um ganho! Fora as discussões que a gente consegue suscitar. Obviamente que a gente não tem a ilusão de que em três anos, a gente deu conta de tudo e conseguiu realmente mover e afetar o professor, que está lá na ponta, na sala de aula, mas eu penso que a gente conseguiu mobilizar em certos aspectos, principalmente no quesito da leitura, na discussão de leitura, leitura literária...

A Orientadora de Estudos Jacqueline aponta para uma resignificação da política, observando os ganhos, mas também as contradições. Apresenta ainda traços de sua identidade que se modificaram a partir da experiência como formadora e não apenas como participante de formações. Porém, esse reconhecimento das mudanças identitárias que vivenciou são realistas, pois se reconhece no papel de suscitar discussões, mas não tem a pretensão de ter dado conta de modificar profundamente a prática dos professores. Demonstra ter a consciência de que os “impactos” de uma política pública não são “instantâneos”, mas aponta para a oportunidade de trazer para a formação algumas discussões que são consideradas importantes, dentre elas, o trabalho significativo com a leitura. Neste sentido, Jacqueline dialoga com o pensamento de Paulo Freire (1996) para quem a formação não é produção em série, pois nunca estamos prontos, somos seres inacabados, o que nos impele ao movimento constante e ao encontro com o outro:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1996, p. 64).

A ênfase do programa em relação à leitura, e especialmente à leitura literária, é igualmente apontada por Maristela, que evidencia também o reconhecimento da amplitude da proposta:

Eu acho que, um pouco da questão quando eu falei sobre a presença dos livros na escola. Eu acho que o PNAIC é um programa muito grande, né? Tem uma dimensão gigantesca como é o próprio país. Então, para dar conta, para abranger todos os municípios, todos os estados, então, tem assim, essa proporção gigantesca. Mas eu acho que proporcionou uma discussão muito boa no meio dos professores, porque, eu não acho que... eu não vi uma formação nesse nível, né? De discutir alfabetização, essa preocupação com a dificuldade de aprendizagem, e uma coisa interessante, eu até falei hoje lá na reunião, que veio trazendo foi o direito de aprendizagem, né? Nunca ouvi isso! Quesitos como esse sendo discutidos. Então, você pensar mesmo no aluno, partir do aluno. Então, eu acho que veio contribuir muito para o amadurecimento dos professores, o tempo da criança ser respeitado, o investimento na leitura da criança na escola, da criança estar com a livro, eu acho que só enriqueceu. Não deixa de ser um grande recurso para o professor estar pensando a prática e estar pensando na criança, que é o principal personagem de tudo isso. O foco, o foco que trouxe para a criança: como a criança aprende, como a criança vive, para a gente não pensar na criança como uma “coisa” que só recebe, mas como sujeito, que é capaz de tocar e de crescer junto com essas experiências. Então eu acho que foi um ganho muito bom.

Maristela ressalta a abrangência desta proposta de formação continuada, evidenciando as dificuldades de um programa de tamanha extensão tentar seguir um único formato. No entanto, aponta a contribuição do PNAIC ao trazer à tona discussões referentes ao processo de alfabetização, mas a partir do “foco que trouxe para a criança”, como um sujeito que aprende e não como receptor de informações. Convém pontuar que este destaque trazido para o programa não é gratuito, uma vez que o investimento desta política é na alfabetização das crianças até os oito anos de idade. O discurso sobre o foco na criança está, desta maneira, condizente com os objetivos da proposta, e este tem trazido, segundo a formadora, contribuições ao fomentar as discussões sobre a importância do protagonismo discente no processo de alfabetização. Compreendo que trazer ao debate a concepção de infância e criança e seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender é fundamental para uma proposta que tem como objetivo investir no processo inicial de alfabetização destas. No entanto, a partir da centralidade na criança, precisa garantir que todos os outros aspectos que fazem parte do ensinar e aprender sejam revistos, tais como: proposta pedagógica, infraestrutura, avaliação, formação de professores, uso de materiais, entre outros. Na verdade, acredito que esses aspectos deveriam ser revistos constantemente como forma de se avançar na garantia de uma educação com qualidade social para todas as crianças, trazendo para as propostas de formação docente as leituras e estudos de autores que indicam a necessidade de rever concepções de educação que enxergam as crianças como meros depositários, como há muito tempo Paulo Freire (1996) já denunciava.

Segundo Maristela, o PNAIC possibilitou também a criação de espaço para que os professores pudessem discutir sobre concepções teóricas, embora algumas sejam cunhadas pelo programa e defendam posicionamentos questionáveis, como os “direitos de aprendizagem”, apontado como um ponto positivo dessa proposta. A esse respeito, concordo com Maristela ao reconhecer que se trata um termo cunhado pelo programa, e por isso, argumento sobre a necessidade do mesmo ser mais discutido, inclusive levantando-se indagações sobre o que estaria por trás dessa proposição.

Implicitamente, esse conceito está relacionado à noção de direito à educação, que tem sido defendido no Brasil em diferentes instâncias, tais como na academia, na gestão educacional, na luta sindical, nos movimentos da sociedade civil organizada. Porém, analisando a proposta de Direitos de Aprendizagem, intimamente articulado ao documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*<sup>32</sup>, divulgado pelo Ministério da Educação, é possível reconhecermos a intenção de definir um currículo nacional para os anos iniciais. Daí a importância de se questionar o formato desse currículo, que predispõe 256 objetivos de aprendizagem organizados em torno de eixos estruturantes, relacionados a cada área do conhecimento e componente curricular: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Área de Linguagem (Arte e Educação Física). O modelo de um currículo comum de saberes pode acarretar, a meu ver, uma dificuldade de ordem teórico-prática, ou seja, a implantação de propostas oficiais centralizadas, tomando-as como referência para a avaliação da prática e deixando de considerar as diferenças culturais, regionais, institucionais e mesmo disciplinares que condicionam essas práticas. Desta forma, reitero a importância de levar em consideração que esta proposta pode tanto atuar em uma perspectiva associada a um projeto neoliberal e às políticas de mercado, como numa perspectiva emancipatória, contribuindo para a igualdade de oportunidades. No entanto, para que esta última perspectiva se efetive, concordo com Saviani (2013) para quem, além da definição de um currículo, é necessário melhorar a condição salarial dos profissionais da educação, a infraestrutura das escolas e a formação inicial de professores, investindo-se nessas discussões também nos programas de formação continuada implementados, a fim de garantir a alfabetização dos alunos.

---

<sup>32</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jun 2015.

O foco na criança, relacionado à preocupação quanto a seu processo de alfabetização é também apresentado pela professora alfabetizadora Rosi, que aponta essa necessidade como principal interesse para participar da formação continuada do PNAIC:

Eu sempre achei importante a criança ser bem alfabetizada. Como a alfabetização é a base, se a criança não for bem alfabetizada, se ela não tiver uma boa alfabetização, a tendência é ela ir caminhando, caindo aqui, levantando ali, até terminar os estudos. Então, quando surgiu essa proposta de alfabetização no tempo certo, eu me interessei, por quê? Porque eu também gosto de alfabetizar e no princípio eu tinha muito medo! Eu tenho... acho que são três anos... é, são três anos que eu estou com o primeiro ano, especificamente na alfabetização. Então, eu tinha muito medo, justamente porque eu acho que a alfabetização é uma responsabilidade, eu penso que não é brincadeira... E na minha opinião, eu não acho que a gente tenha que deixar a criança no primeiro ano passar, sem interesse na leitura, porque ela tem o segundo ano, ou porque ela tem o terceiro ano. Na minha opinião, eu acho que a gente deve fazer de tudo para ajudar a criança alcançar a leitura, quer dizer, alcançar o processo de leitura e escrita no primeiro ano. *Então, pensando nisso, né? Em fazer um bom trabalho na alfabetização foi que eu me interessei no PNAIC. Foi mais por conta disso: pensando no meu trabalho para melhorar minha prática.*

A professora Rosi indica como motivo de sua participação a necessidade de estar “mais preparada” e aperfeiçoar sua prática atuando no primeiro ano do ciclo de alfabetização. Nessa enunciação, podemos reconhecer o eco de um discurso em que a “aprendizagem” do professor assume um lugar de destaque, desejando-se que esta seja contínua ao longo da carreira docente com o objetivo de alcançar ou manter um patamar profissional de qualidade, a fim de desempenhar seu papel de modo “eficiente”, com receio de uma responsabilização por um fracasso escolar, conforme apontado por Maués (2014). Também aponta a ênfase na alfabetização das crianças, especialmente no primeiro ano, evidenciando as contradições e dificuldades em relação à proposta do ciclo, envolvida em circunstâncias complexas e contraditórias que requerem a mobilização de saberes específicos considerados fundamentais nessa etapa de ensino.

A concepção de que a formação continuada poderia “instrumentalizar” o professor para atuar e atingir os objetivos, dentre os quais, a alfabetização na “idade certa” também é compartilhada pelo professor José:

Como eu já tinha dito antes, eu sempre fui bancário, durante 23 anos, trabalhando em banco. Aí o que foi que aconteceu: eu fiz o concurso, e antes eu comecei a fazer faculdade, Pedagogia, uma parte de Letras. E aí eu achei legal lecionar. Estou falando ainda lecionar, né? Então, o que aconteceu: eu não tinha nenhuma experiência. Então quando eu entrei para esse concurso em Niterói e também passei no concurso de São Gonçalo, depois Niterói, São João de Meriti. Mas, aqui, o PNAIC quando surgiu, em 2013, foi o ano que eu entrei para a prefeitura de Niterói. Aí, eu falei assim: **Aí, gente! E agora?** Porque era um desespero na sala de aula. Como é que vai ser? O que é que eu vou fazer? Como vai ser? Tudo bem que na faculdade, você tem a teoria, como é, você lê os livros, os teóricos, mas na prática é totalmente diferente. Aí, veio o PNAIC e então eu falei: vou fazer! Eu quero entrar! Vamos saber como é que é esse PNAIC, já que é na idade certa, **vamos entrar para saber como é que é.** Aí, quando eu cheguei aqui, em 2013, eu achei que valeu muito

as trocas de informações, porque a troca de experiência, o que deu certo, uma professora falando e outra professora dá uma ideia.

Este professor afirma que seu interesse em participar da formação se deu por um processo pessoal, de insegurança quanto ao que fazer na escola por ser “novato”. Destaca, através do relato de sua história pessoal, as contradições vividas no início do processo de “lecionar”, mesmo tendo se formado pouco antes da inserção na docência. Ao enunciar: “Tudo bem que na faculdade, você tem a teoria, como é, você lê os livros, os teóricos, mas na prática é totalmente diferente.”, remete-nos a pensar sobre os discursos de uma corrente de gestores da educação que pensa a formação continuada como uma forma de reparar as lacunas e deficiências da formação inicial, conforme apontado por Maués (2014). No entanto, segundo a autora, precisamos ter cuidado com essas afirmações, uma vez que estariam interessadas na aceitação irrefletida de um argumento da incompetência docente, o que poderia abrir caminhos para um mercado de formação. Ao mesmo tempo, pode ajudar-nos a pensar nas propostas de formação não apenas inicial, mas também continuada, que ignoram as necessidades reais dos professores que buscam a formação. De acordo com Sarti e Vilaronga,

À medida que a cultura pedagógica excede as teorias sobre o ensino, já que inclui outros saberes que são produzidos e partilhados socialmente pelos professores (Bueno, 1996:127), o atendimento das necessidades dos professores deve adquirir centralidade na formação docente. A cultura docente não se restringe ao que as teorias educacionais informam *sobre* o ensino, mas tem por base saberes que são mobilizados *para* o ensino e também saberes que adquirem sentido *durante* o ensino. Ancorados em uma perspectiva prática, esses saberes integram, como dito, um *habitus* específico e não são, por isso, decodificados em linguagem teórica. Não podem ser ensinados, já que se fundamentam principalmente em ações passadas, mas são aprendidos pelos professores no decorrer de suas histórias de vida, de formação e de vida profissional. (SARTI; VILARONGA, 2014, p. 144, grifos do autor).

Por vivenciar as angústias de ser iniciante na carreira docente, José frisa a importância da troca com professores mais experientes. Sua enunciação a esse respeito traz à tona uma discussão efetuada por Agnès van Zanter (2009) sobre a socialização profissional entre pares:

De fato, a desestabilização gerada pelo contato com públicos com dificuldade leva a procurar apoio moral dos colegas. Ora, através desses contatos informais no interior dos estabelecimentos, que às vezes continuam no exterior, os colegas exercem uma influência ainda mais importante. (p. 207).

Porém, Van Zanter ressalta que não se trata apenas de uma necessidade dos professores iniciantes, mas afirma que professores “veteranos” também carecem desse movimento:

Para muitos docentes, “antigos” e “novos”, o trabalho em equipe parece constituir tanto um meio de reunir-se me torno de certos modos de trabalho e de uma certa relação com o ofício, quanto um meio de agir em relação aos alunos. Fazem-se

coisas juntos porque se gosta da companhia dos colegas, a rigor independentemente ou quase daquilo que se faz, predominando a dimensão relacional. (2009, p. 210).

O professor José frisa também a grande expectativa em participar da formação para entender o que estaria significado no termo “Idade Certa”, assim como a professora Rosi. Esta intenção de compreender o que é proposto pela política reitera um investimento das reformas educacionais para incutir nos docentes a necessidade de participar de formações a fim de estarem alinhados com as “últimas decisões em matéria de política educacional” (MAUÉS, 2009, p. 53). Mas, ao mesmo tempo, traz uma necessidade de socialização docente, que é estimulada pelo professor José em outros colegas. As enunciações “Aí, gente! E agora?”, “Vamos saber como é que é esse PNAIC, já que é na idade certa, vamos entrar para saber como é que é!” demonstram que a necessidade de compreender mais a “nova” proposta para a educação e a possibilidade de participar de encontros com outros docentes é compartilhada com professores de seu círculo imediato de trabalho. Tal suposição confirma-se ao verificar que um grupo de seis docentes da escola em que o professor José atua participam juntos com ele dos encontros de formação do PNAIC. Assim, os saberes e experiências produzidos por este grupo em seu local de trabalho são compartilhados entre si e com outros professores e, ao mesmo tempo, têm a oportunidade de ouvir sobre outras experiências em outras escolas. Esta possibilidade corrobora com a aposta de Nóvoa, compartilhada por nosso grupo:

Assim, é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e partilhas. Não se trata apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do coletivo e da coletividade na cultura profissional dos docentes. (NÓVOA, 2009, p. 231).

José destaca que os momentos de trocas com outros colegas têm se constituído num processo de assimilação conforme defendido por Bakhtin: “Eis que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados dos outros.” (2011, p. 294). Daí a necessidade de instauração de propostas de formação dialógica defendida por nós.

Enquanto os professores José e Rosi apontam que o interesse em participar desta proposta de formação se deu por motivos pessoais, o mesmo não acontece, inicialmente, com a professora e pedagoga Luciana, que nos relata:

Bem, eu... primeiro, o que chegou lá na escola foi essa questão realmente, que seria obrigatório. E aí, eu, tanto como pedagoga quanto como professora, achei que, **além de ser obrigatório, seria interessante fazer**. E aí, assim, alguns professores... teve até alguns professores que começaram e não continuaram, além das que estão fazendo agora. É... a gente colocou que ia ser obrigatório e algumas professoras questionaram: “Não, não pode ser obrigatório!” Aí depois, quem quis realmente, aderiu.

Luciana acentua uma questão da formulação dessa política, uma vez que a participação no programa seria obrigatória, inicialmente. Tal proposição vai ao encontro do que é postulado por Ferreira e Leal (2010) ao afirmarem que, muitas vezes, o professor é obrigado a participar de programas de estudo que intentam fazer com que ele se “recicle” profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos, o que pode trazer como consequência o não engajamento desses docentes nas propostas. Segundo Luciana, alguns professores que, a princípio, teriam sido “obrigados” a participar (de acordo com informações, uma justificativa seria que os professores que não estivessem inseridos na formação não poderiam permanecer nos anos do ciclo de alfabetização), não continuaram no programa após este ter se configurado como opcional. O mesmo não acontece com esta docente, que declara ter reconhecido a oportunidade de refletir sobre questões teóricas em voga, a possibilidade de discussão em grupos e a “atualização” para enriquecer sua prática tanto como professora quanto como pedagoga, conforme enuncia:

E eu fiquei pensando assim... realmente já havia bastante tempo que eu não fazia nenhum curso voltado para a questão da alfabetização. [...] Há alguns anos eu venho trabalhando com o primeiro ano porque eu gosto muito de alfabetizar. Então, eu sempre peço para a direção: “Ah!, me deixa no primeiro ano porque eu gosto e tal...” e assim eu fui ficando. Só que já fazia algum tempo que eu não fazia nenhum curso voltado para a alfabetização. E quando veio essa oportunidade eu falei assim: “Vou fazer!”. Até porque eu já estava sentindo, assim, que algumas práticas já estavam morrendo... porque, né, a gente vai... Então eu pensei: eu preciso de um gás novo! Eu preciso me renovar, até como pedagoga, porque você precisa discutir, você precisa incentivar, trazer ideias e sugestões. Então eu pensei: “eu vou aproveitar, né? E vou fazer também para enriquecer tanto a minha prática como professora quanto pedagoga.”. E eu vim e gostei bastante. ***Então, não foi por ser obrigatório, mas porque eu já estava sentindo a necessidade.*** Por exemplo, eu não fiz o Pró-letramento, apesar de gostar de alfabetização, mas não fiz. ***Então eu vi a oportunidade de estar fazendo algo atual e que eu tinha certeza que ia trazer, enriquecer a minha prática.***

Esta professora e pedagoga aponta o interesse de participar do PNAIC para se atualizar e enriquecer a prática, fruto de uma “necessidade” de estar em movimentos de formação que enfatizasse questões relacionadas à alfabetização, etapa da educação básica que confessa ser sua preferência de trabalho, revitalizando experiências ou trazendo novos desafios porque “algumas práticas já estavam morrendo...”. Esta perspectiva é compartilhada por docentes que participaram de pesquisas desenvolvidas por Lessard e Tardif e mencionaram justamente que “seus cursos de aperfeiçoamento (formação ao longo da carreira) tinham a ver com a necessidade de buscar recursos, encontrar novas ideias e refrescar sua prática de ensino.” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 219).

Ainda em relação a este trecho, convém pontuar que a professora resolve “aproveitar” a oportunidade, revelando que este programa trouxe a possibilidade de todos os interessados participarem dos encontros, o que contradiz propostas de formação em que a oferta ou as condições de participação não correspondem às necessidades dos docentes, tanto pela qualidade como pela quantidade, culminando em processos que poucos têm condições e possibilidades de participar.

Em seguida, após questionar sobre os motivos que levaram os professores entrevistados a participarem da formação continuada do PNAIC, inquiri sobre a avaliação deste processo após o período de vigência do programa até o momento. Entretendo as falas dos professores, é possível observar que a relação com a prática foi bastante ressaltada:

**Luciana:** Estou gostando muito, acho sim que no caso, para mim, para minhas práticas... como eu disse antes, algumas práticas que eu tinha antes que acabei deixando de fazer eu voltei e acaba se incorporando ao cotidiano nosso, porque acaba se tornando um hábito, *porque aquilo que você tem que fazer como obrigação para o projeto, então a gente acaba fazendo, você retorna com aquilo para sua prática. Agora, com relação à teoria, os livros, eu acho que é muito material, mesmo os dois anos anteriores que a gente tem os livros, que a gente pode ler, é muito material que a gente não dá conta.* Acaba ficando, né? *Mas a prática*, eu acho, acho não, veio enriquecer bastante, me ajudou a mudar muita coisa, a retomar muita coisa que eu estava deixando e até também ajuda na discussão com o professor, para você trazer ideias de como trabalhar com o letramento, então, para mim tem sido muito bom.

**Rosi:** Então, eu pessoalmente, o que eu gostei do PNAIC é que ele *tem me ajudado a melhorar minha prática*. Lógico, que a gente tentando colocar em prática, como ela mesma mencionou, *são muitas informações, muita coisa para ler*. Esse ano especificamente, porque o curso a gente estava esperando desde abril, né? Para mim, nem ia mais acontecer! Eu achava que esse ano não ia ter mais. Então, assim, eu acho ruim porque a gente começa, acho que isso é... Você começa com aquela expectativa: “Puxa! O que será que vai ser esse ano?” .

**José:** *A troca com meus colegas, aqui na formação, tem sido de grande valia para minha formação. Porque, na verdade, eu só tinha o quê?* A faculdade, os teóricos, os estágios, que não era aquilo... você só observava e nunca entrava em prática. Mas a partir do momento que você entra em prática, que você entra no fogo para ver como é que é, aí que você vai perceber: Nossa! Sei que nada sei!

Os trechos das enunciações dos professores concorrem para a reflexão proposta por Maués (2014) sobre ênfase na prática proposta pelas reformas educacionais, que argumentam que os cursos de formação têm sido muito teóricos, desvinculados do meio escolar, como fica latente no discurso do professor José: “Porque, na verdade, eu só tinha o quê? A faculdade, os teóricos, os estágios, que não era aquilo... você só observava e nunca entrava em prática”. Com base nessas críticas, o tipo de saber que passa a ser valorizado é o saber prático, que pode resolver os problemas cotidianos como, por exemplo, o desenvolvimento do processo de leitura das crianças. Para defender essa proposição, as políticas geralmente lançam mão de construtos teóricos como a teoria sobre o *praticien réflexif* de Donald Schön (1993). No

entanto, considero importante refletirmos sobre a noção de reflexividade que está sendo colocada em voga, muitas vezes concebida como uma relação fundada na introspecção.

Essa concepção está intrinsecamente articulada com um outro aspecto que diz respeito aos paradigmas de saberes teóricos e saberes práticos, entendidos como saberes da ação. Com base em estudos de Jean-Marie Barbier, Maués (2014) aponta que há quatro posições em relação aos saberes teóricos e saberes de ação: a bipolarização entre teoria e prática, com um peso maior para a teoria; a tentativa de diminuir o peso e o valor das representações acerca dos saberes teóricos; a produção de saber a partir da prática e pela prática, o que corresponderia à tentativa de estabelecer uma relação de causa e efeito entre a ação e a produção de saberes; e a existência de várias técnicas que procuram fazer a “transposição” entre ação e saber, como a transposição didática e as competências entendidas como mobilização de recursos. Por fim, a autora sugere que a concepção de prática reflexiva estimulada pelas reformas educacionais, com repercussão nas propostas de formação continuada, estaria mais alinhada a uma proposição dos saberes de ação, o que se evidencia, por exemplo, a insistência em uma densa rotina que busca colocar os discursos teóricos em prática por meio de atividades obrigatórias exigidas na formação, como relatam as professoras Luciana e Rosi.

Reitero que não questiono a importância de considerar as práticas docentes, pois em alguns casos, como é evidenciado nas entrevistas, essa aposta metodológica tem servido para enriquecer a formação e valorizar as experiências existentes. Porém, considero importante que este movimento seja acompanhado de reflexão crítica, uma vez que também pode servir para colaborar com intenções escusas de reformas que visam apenas um aligeiramento da formação e um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as concepções das políticas educacionais. Além disso, uma questão que se coloca diz respeito à importância e ao papel dos saberes teóricos na formação, questão enfatizada por Maués:

Até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados? Enfim, que importância atribuem à apreensão da totalidade, no sentido de dialética, que permitirá a formação de sujeitos capazes de construir, como diz Gramsci (1983), sua concepção de mundo e não apenas aceitar uma concepção imposta? O simples aumento da carga horária para a chamada parte prática não é garantia de melhor qualidade na formação, nem que esta esteja mais próxima das necessidades das escolas. (2014, p. 52).

Nos enunciados das professoras Rosi e Luciana, a discussão teórica é vinculada à leitura dos cadernos de formação, argumentando quanto à grande quantidade de textos teóricos em relação ao pouco tempo para o debate coletivo. No entanto, nos encontros, além

das discussões sobre os cadernos, outros textos teóricos são levados ou indicados, conforme é assinalado na fala da Orientadora Maristela:

Eu acho que as informações básicas que viam nos cadernos nos deram, assim, um direcionamento, mas eu costumo nunca ficar num só material e aí eu vou buscando outros materiais, não só eu, mas muitas das colegas. Então eu acho que o direcionamento, ele foi útil, né? Mas, assim, em alguns momentos ficava a desejar e então você tinha que enriquecer as informações, o texto. Então nós utilizamos outros recursos.

Além disso, a discussão teórica era trazida, em muitos momentos, por meio de *Power point*, o que pode ter dado a impressão de que não se estava discutindo teorias. E, apesar de em alguns momentos serem propostas a leitura e discussão coletiva de textos teóricos nos encontros, a referência de teoria para estas professoras recai nos cadernos, o que evidencia a importância da reflexão crítica sobre os materiais produzidos para os programas de formação.

No momento, proponho discutir sobre o que está sendo compreendido como prática nestes discursos docentes. A assertiva de evidenciar a prática não parece articular-se apenas à participação em atividades que exemplificam algumas sugestões, propondo-se a vivência da utilização de jogos, a leitura de livros literários ou a elaboração de uma tarefa. Além dessas indicações, uma que figura predominantemente no discurso dessas professoras era o desenvolvimento de atividades que deveriam ser elaboradas e “aplicadas” com as turmas e depois socializadas com o grupo. Portanto, a ênfase na formação prática pode articular-se a um discurso de construção de competências para mobilizar os saberes teóricos implicados na formação em ações práticas a fim de dar conta de uma situação real, figurando como estratégias de formação sugerida no material. Seguindo este paradigma, podemos visualizar uma postura própria das reformas educacionais que objetivam uma formação com predominância do *saber fazer* procedimental, ressoando uma intenção utilitarista, aplicacionista dos conhecimentos elencados como indispensáveis pelos elaboradores das políticas educacionais. Esta questão é discutida por Tardif e Lessard (2011):

A organização escolar também é dominada por finalidades instrumentais. Periodicamente ela põe em ação um planejamento geral, no interior do qual o ensino escolar é concebido em função de programas oficiais. Tais programas são discursos formalmente codificados que apresentam as grandes orientações da ação pedagógica definida pelas autoridades escolares, bem como diversos objetivos e séries de aprendizagens. (p. 197).

Uma forma de garantir que as “grandes orientações da ação pedagógica” definidas pelas políticas sejam postas em ação seria encaminhá-las via programas de formação continuada. No entanto, os autores ressaltam as diversas adaptações e transformações que os professores inserem nos programas, caracterizando-se numa lacuna importante entre trabalho prescrito e trabalho real, muitas vezes graças à autonomia docente, mesmo que esta seja

resultante da organização curricular e das condições de seu trabalho (TARDIF; LESSARD, 2011). Nas palavras dos autores, “os programas também são transformados pelos trabalhadores (professores): para eles já não basta utilizá-los como instrumentos objetivos e independentes, mas os tomam e os modificam segundo a utilização que farão.” (2011, p. 225). Esta resignificação das propostas da formação do PNAIC pode ser observada tanto na prática das Orientadoras quanto na vivência das professoras alfabetizadoras. No discurso destas, fica evidente que a proposição, inicialmente impositiva, de ter que desenvolver atividades práticas que colocassem em jogo as discussões teóricas, é resignificada, uma vez que, conforme Luciana, “aquilo que você tem que fazer como obrigação para o projeto, então a gente acaba fazendo, você retorna com aquilo para sua prática.”. Ainda segundo ela, esta oportunidade ajudou-a também em sua atuação enquanto pedagoga, ao compartilhar com as professoras de sua escola as “ideias” e possibilidades de trabalho que tem aprendido ou retomado.

No que tange às Orientadoras de Estudos, convém salientar que a proposição de atividades a serem elaboradas e aplicadas em sala de aula intencionada pelo programa foi resignificada ao empreenderem esforços para que estas fossem socializadas e discutidas nos momentos presenciais de formação. A oportunidade dos docentes ouvirem sobre a prática dos colegas, podendo inquirir sobre os encaminhamentos, tirar dúvidas e pensar em possíveis adaptações para sua realidade, constitui-se num caminho profícuo para a auto-formação e a com-formação (SUAREZ, 2014). Isso porque o professor, ao preparar a apresentação para o grupo e socializar a ação desenvolvida no âmbito de sua escola, torna-se um pesquisador de sua própria prática. Além disso, ao ser questionado sobre detalhes do trabalho ou ser solicitado a tirar possíveis dúvidas, também tem a oportunidade de repensar sua ação. Quanto aos demais professores, no momento em que estão ouvindo e dialogando com os saberes e fazeres de seus pares, alguns têm a possibilidade de fazer aproximações com suas ações e compartilhar também, embora de forma menos planejada, propostas que os façam refletir sobre seus trabalhos e pensar outras alternativas. Esta oportunidade é verbalizada pelo professor José que, após ressaltar mais uma vez a dicotomia entre a formação inicial e a prática como professor iniciante, revela o quanto os momentos de trocas com os outros professores têm sido potente para sua formação identitária.

Porém, para que essa (trans)formação, conforme definido por Larrosa (2002b), aconteça, acredito ser importante apresentarmos, todos, independentemente da posição ocupada dentro do programa, a consciência da necessidade de trocar, de discutir e a disposição para aprender com o outro, o que pressupõe a condição de inacabamento sugerida

por Bakhtin: “Para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais - preciso ainda antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente.” (2011, p. 11). Ou, conforme as palavras de José: “Nossa! Sei que nada sei!”.

Essa disposição não impede a aprendizagem que se dá também via formação teórica. Por isso, embora reconheça a importância dos momentos de trocas de experiências, desde que acompanhadas de reflexão e discussão coletiva, argumento sobre a relevância de uma discussão pautada nos saberes teóricos. E, tratando-se de uma proposta de formação que dispõe de uma concepção teórica apresentada nos materiais de formação, reitero a necessidade de analisar como estes materiais são lidos tanto pelos Orientadores de estudos quanto pelos professores alfabetizadores, bem como são utilizados e/ou discutidos nos momentos presenciais. A partir desta intenção, se configurou o segundo eixo de análise.

### 6.5.2 A leitura dos textos formativos

Nos momentos de diálogos com os colaboradores da pesquisa, observei que os processos de leitura dos cadernos de formação ocorreram de formas distintas, a partir de interesses e condições diferentes. No caso das Orientadoras de Estudos, a leitura dos materiais esteve vinculada especialmente à necessidade de planejamento e preparação dos encontros de formação, conforme evidenciado nas enunciações de Jacqueline e Maristela em resposta ao meu questionamento:

**Pesquisadora:** Como foi a proposta de leitura do material de formação do PNAIC na experiência de vocês? Como é que foi o trabalho com esse material de formação?

**Jacqueline:** No meu caso, que aconteceu tanto em 2013 quanto 2014, foi pedir que o material fosse lido como atividade para casa. Então, eles, nos encontros levavam o papel com algumas sugestões de atividades para casa e uma delas era a leitura do livro, da unidade que seria trabalhada no próximo encontro. Agora, ficava a critério do professor ler ou não. O que acontecia é que no encontro aquela unidade era trabalhada, né? Nós apresentávamos, pelo menos procurávamos apresentar destaques da unidade. Exemplo: da unidade 2 fazia destaque daquela unidade e apresentávamos *Power point* e dali suscitava discussões.

**Maristela:** E assim, eu inclusive cheguei a ouvir algumas críticas sobre essa questão de estar trabalhando cadernos do ano 1, 2 e 3. Mas eu acho que a proposta é válida, porque dentro do ciclo, hoje eu posso estar no 1º ano, mas no ano que vem eu posso estar no 2º ou 3º ano. Então eu achei muito válida essa discussão. E quando você queria um enfoque em determinado ponto, conceito, você buscava aquele caderno. Quando eles não tinham, nós compartilhávamos com o material projetado. Então, eu achei válido ter esse, esses níveis diferentes no mesmo grupo.

**Jacqueline:** Sim. Os níveis diferentes no mesmo grupo, eu acho que assim... não sei... pensando, assim... em que possivelmente... é uma hipótese: a crítica de ter em 2013 para cada unidade 3 anos, então, três livros, é... se deu, hipoteticamente pensando, por conta de ter temas amplos, com uma ampla discussão, e você ter três

livros com a abordagem daquela temática e que na verdade, nas horas efetivas ali de formação não dava tempo de contemplar. Não sei... hipoteticamente pensando, a crítica poderia ser nesse sentido. Precisaria de mais tempo para se discutir porque não adianta... e aí é um posicionamento particular: não adianta você se propor a falar de um assunto *an passan*...só citar. Acho que a ideia é a gente ir cada vez mais aprofundando. A formação, quando se pensa em formação continuada, formação é nesse sentido, de você ir aprofundando determinado tema. É leitura? Então vamos aprofundar, vamos esmiuçar, vamos ver as possibilidades de leitura, como que a leitura tem sido concebida... e não leitura: a gente pode entender leitura como decodificação, interação e PA PA PA, vamos passar para outra coisa. E quando você tem três unidades, três unidade não, você tem 3 volumes da mesma unidade, demanda tempo para discussão, demanda também uma apropriação, uma apreensão maior daquela temática...

**Maristela:** Mas então isso pode ser uma crítica? À proposta do PNAIC? Acho que vindo com tanto, com tantos materiais e o tempo foi curto, né? Acho que isso pode ser uma crítica!

A partir das enunciações de Jacqueline e Maristela, é possível inferirmos que a leitura dos cadernos de formação servia como suporte para as discussões, concretizadas em material visual (*Power point*), no qual as formadoras destacavam trechos que consideravam ser importantes ressaltar nos momentos presenciais, tendo como base as unidades de trabalho propostas. Convém apontar que a sugestão para a execução dos encontros conforme disposto na última seção de cada caderno era realizar a leitura e discussão integral dos textos nos momentos presenciais. Podemos, neste sentido, reconhecer um momento de recontextualização dessa proposta pelas Orientadoras, o que vai ao encontro da ideia de deliberação cunhada por Nóvoa (2009):

Um elemento essencial desse debate é a afirmação de que as zonas indeterminadas da prática se encontram no cerne do exercício profissional docente. Tal fato nos leva a conceder uma nova atenção à ideia de deliberação. O momento em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas, transforma-se, assim, numa dimensão central do processo identitário. (p. 33)

A autonomia, mesmo que não prevista nos programas, foi desenvolvida pelos Orientadores de estudos e, ao mesmo tempo, dispensada aos professores, uma vez que “ficava a critério do professor ler ou não. O que acontecia é que no encontro aquela unidade era trabalhada.”, conforme relata Jacqueline. No entanto, esta autonomia está pautada também nas condições do trabalho que precisa ser desenvolvido. A esse respeito, Tardif e Lessard (2011) assinalam que:

Os instrumentos e os locais de trabalho não estão simplesmente dados numa total objetividade, ao contrário, os professores precisam torná-los e prepará-los por si, adequando-os de acordo com as situações cotidianas, em função das suas experiências, sua vivência profissional. O mesmo vale para os programas.[...]. Como os manuais, os livros de exercícios, os locais, etc., os programas também são transformados pelos trabalhadores: para eles, não basta utilizá-los como instrumentos objetivos e independentes, mas os tomam e os modificam segundo a utilização que farão. (p. 225).

A discussão exposta pelos autores pode ser relacionada, por exemplo, com as estratégias desenvolvidas para a leitura dos cadernos no ano de 2013. Relembro que o material destinado para o primeiro ano de formação do PNAIC foi elaborado em oito cadernos (unidades) diferentes para cada ano de escolaridade, o que ocasionou a necessidade de criar estratégias tanto para a leitura quanto para a discussão deste material nos encontros. Os trechos acima demonstram que as repercussões quanto a isto estão em constante reformulação. No início da fala de Maristela, esta afirma que ouvia críticas referentes à distribuição de materiais diversos para professores que vivenciavam o mesmo encontro de formação, mas que ela não via problemas nisso, uma vez que apenas “retirava” dos diferentes cadernos os trechos que considerava mais importantes. No entanto, Jacqueline traz uma ponderação a esse respeito, ao mencionar que além de os cadernos não aprofundarem as concepções teóricas que propunham, essa tarefa tornava-se ainda mais difícil ao ter que, enquanto Orientadora, tentar articular os textos de diferentes cadernos para propor as discussões nos encontros presenciais. Segundo esta Orientadora, não havia tempo suficiente para tal empreendimento e, devido a isso, muitas discussões deixaram de ser desenvolvidas, como é ratificado pela enunciação da professora Luciana a este respeito:

A maioria dos livros a gente não conseguiu dar conta porque o tempo é curto, realmente. E mesmo tendo aquele material em mãos, podendo ler em qualquer lugar, é muito difícil dar conta dele todo. Então, eu acho que muita coisa ficou para ser discutida, para ser aprofundada. O tempo era curto. Então, eu acho que deixou a desejar nesse ponto. O material é extenso e não deu tempo de dar conta dele todo.

Ao final do diálogo entre Jacqueline e Maristela, é possível observarmos que houve uma nova construção de sentidos a este respeito. Maristela, neste momento, questiona-se: “Mas então isso pode ser uma crítica? À proposta do PNAIC? Acho que vindo com tanto, com tantos materiais e o tempo foi curto, né?”. Em seguida, após um breve momento de *assimilação* da *palavra persuasiva* de Jacqueline, Maristela reconsidera sua concepção anterior, tornando-a uma palavra persuasiva interior, e exclama: “Acho que isso pode ser uma crítica!”. A esse respeito, Bakhtin (2014b) defende que:

No fluxo da nossa consciência, a palavra persuasiva interior é comumente metade nossa, metade de outrem. Sua produtividade criativa consiste precisamente em que ela desperta nosso pensamento e nossa palavra autônoma, em que ela organiza no interior as massas de nossas palavras, em vez de permanecer numa situação de isolamento e imobilidade. Ela não é tanto interpretada por nós, como continua a se desenvolver livremente, adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, a se esclarecer mutuamente, com os novos contextos. (p. 146).

As reinterpretações e reconfigurações também se deram no âmbito macro da política, uma vez que desde o ano de 2013, após algumas críticas a essa configuração do material e ao

não aprofundamento de algumas temáticas, houve mudanças significativas como a reelaboração do material de formação. Em 2014, com ênfase no ensino da Matemática, foi concebido um único caderno para os professores alfabetizadores que atuavam nos três anos do ciclo, embora produzido majoritariamente por algumas IES. Em 2015, verifica-se uma tentativa de retomar os assuntos que foram avaliados pelos participantes como necessitando de aprofundamento, bem como o retorno a alguns cadernos e temas de 2013. O próprio material de formação neste ano ganha um formato baseado em artigos, elaborados por diferentes autores de distintas universidades, trazendo inclusive pensamentos discordantes e visões opostas, o que demanda uma leitura ainda mais crítica do material. Ainda assim, as Orientadoras apontam a necessidade de ir além do caderno, buscando outras referências, como é verbalizado por Maristela:

**Pesquisadora:** Você disse que algumas coisas deixaram a desejar em relação ao material. O que seria?

**Maristela:** Eu acho que o aprofundamento do tema. Então, quando você vai dali e vai buscar, apesar de que sempre tinha citações de autores... Então quando você sai dali em busca de outro autor, e uma coisa vai desencadeando a outra, né? É o intertexto, quer dizer, de um texto você vai buscando outro. Eu acho que... eu encontrei na minha busca mesmo. Mas eu acho que é mais na questão do aprofundamento do tema que deixou a desejar.

A proposta de ir além desses materiais, buscando outros textos, concepções e autores, foi uma recomendação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em conformidade com as outras IES que reivindicaram, conforme apontado na Carta Aberta em defesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>33</sup>, a autonomia de utilização dos cadernos de formação agregados a novos materiais, em cada estado, para contemplar temáticas e experiências locais. Esta autonomia, entretanto, fica a cargo dos formadores e Orientadores de estudos, constituindo-se, conforme as palavras de Maristela, de um movimento pessoal. Tal procedimento acaba condicionado a uma leitura crítica do material, o que é apresentado por Jacqueline:

Eu volto àquela questão que eu falei anteriormente. Talvez precise ser reformulada, mas a intenção é essa. Pensar em que medida o material feito por diversas pessoas do meio acadêmico, mas um material que vai ser distribuído por um país multicultural, diversificado, em que medida esse material consegue contemplar, na essência, de verdade, as multiplicidades de linguagens, de culturas, entendeu? Eu avalio assim: que cada um... É obvio que é importante ter o material, que tem que ter o material, assim, como o livro didático lá na sala de aula, lá na escola é importante também. Mas não dá para ser vista como uma Bíblia! Pensando bakhtinianamente, é

<sup>33</sup> Esta Carta Aberta foi elaborada pelo Fórum das Universidades Públicas participantes do PNAIC e postada no dia 25 de setembro de 2015 no portal da Anped a fim de defender o programa e prestar esclarecimentos acerca de seu funcionamento e avaliação, em resposta a críticas que vêm sendo externadas por alguns setores da sociedade. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-em-defesa-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em 11 nov 2015.

passível de ser questionado, de ser problematizado... Não é só o questionar por questionar, é problematizar e dali resignificar. Paulo Freire já falava isso e muitos outros. Estar sempre se repensando, se resignificando e eu acho que isso é também ali no campo do material, que você tem ali de material didático para trabalhar. Então, assim, é válido ter, é importante, porque ele precisa disso; nós também, como formadores, precisamos saber quais concepções o PNAIC está se propondo a discutir, a trazer à cena, mas não dá para ser visto com um único olhar. Eu vejo que a leitura do material do PNAIC, assim como qualquer outra leitura, precisa que a gente faça aquele movimento da exotopia do Bakhtin, do excedente de visão, você entra, lê e sai. É por isso que o material, assim, está em aberto. Eu acho que o material é fechado fisicamente falando, ele tem início, meio e fim. Mas, se você pensar para além do material físico, do livro, ele está em aberto.

No discurso desta Orientadora de estudos é possível reconhecermos a concepção bakhtiniana de que o sentido do texto não está dado no próprio material, mas é consequência de uma leitura e interpretação crítica, que varia de pessoa para pessoa, dependendo de diferentes contextos e experiências. Nas palavras do filósofo da linguagem:

Ora, essa avaliação crítica, que é a única razão de ser de toda produção ideológica, opera-se na língua da ideologia do cotidiano. Esta coloca a obra numa situação social determinada. A obra esclarece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a obra ideológica. (BAKHTIN, 2014a, p. 123).

Ao trazer o conceito de exotopia, Jacqueline salienta que, a partir do momento em que nos distanciamos dos textos dos cadernos, não com uma ilusão de neutralidade, mas um distanciamento em relação a tempo e espaço do contexto de produção destes, torna-se possível uma visão mais apurada desse texto, completando-o, ou, nas palavras da Orientadora: “Você entra, lê e sai”. Podemos considerar que a concepção de exotopia recuperada por Jacqueline enfatiza não apenas o lugar exterior do sujeito ao contemplar a obra, neste caso, os cadernos de formação, mas evidencia a possibilidade de responder a ela, como um ato responsivo. E neste processo de contemplação exterior, cada indivíduo realiza a leitura e a interpreta de uma forma condicionada pela singularidade e pela insubstituíbilidade do seu lugar no mundo. (BAKHTIN, 2011).

A formulação de Jacqueline também está inscrita num movimento de excedente de visão, pois ao mencionar o conceito bakhtiniano, não o faz involuntariamente, mas elabora sua enunciação por contemplar-me enquanto pesquisadora no espaço de interação da entrevista. Isto porque, conforme Bakhtin:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo pessoal ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos. (BAKHTIN, 2014a, p. 112).

O enunciado isolado e concreto desta Orientadora de estudos é, conforme a perspectiva bakhtiniana, vivo e compreensível, uma vez que “Não há enunciados neutros, nem pode haver.” (BAKHTIN, 2014a, p. 46). Este movimento, que é possível em função de uma empatia exotópica, insta-me também, ao analisar seu discurso, a assumir o excedente da minha visão, do meu conhecimento. A esse respeito, cito novamente o filósofo russo:

Urge que o excedente da minha visão complete o outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retomado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23).

O excedente de visão em relação ao outro indivíduo, no caso do discurso de Jacqueline representado tanto pelo material de formação quanto pelos professores alfabetizadores, condiciona uma esfera do seu ativismo (BAKHTIN, 2011), demonstrado em atos éticos, como a consciência da impossibilidade de concluir o acabamento da leitura do material. A Orientadora arremata sua fala afirmando que o material “está em aberto”, ou seja, reconhece que o mesmo movimento exotópico pode ser desenvolvido pelos outros sujeitos leitores dos textos. Calcando-nos nesta perspectiva, podemos ponderar que, da mesma forma que as leituras dos cadernos foram singulares para as Orientadoras de estudos, também o foram para os professores alfabetizadores. Vejamos as enunciações destes a respeito:

**Rosi:** Eu achei muito bom. [...] a proposta ali tudo direitinho de como fazer, né? Os exemplos... Então, eu achei isso bom porque é útil na sua prática do dia a dia, e porque auxilia para você não ficar naquela prática da mesmice, de sempre folhinha, quadro. Então você é obrigada a sair um pouco disso, porque você é obrigada a... essa proposta de a gente estar aplicando na sala de aula. Então, esse material que eles disponibilizaram para a gente facilitou a prática do professor, pelo menos para mim.

**Luciana:** Eu gostei bastante também desse material. Agora, como a gente já falou, é muita teoria que precisava ser aprofundada, muitas questões que a gente não conseguiu discutir em aula. É claro que a gente pode ir lá, ler, você levar para uma reunião de planejamento, discutir... Dá para aproveitar, com certeza! Mas... eu acho que se a gente tivesse tido mais tempo de aproveitar o tempo aqui, em grupo, para discutir, teria sido mais interessante. Então, eu acho que é muito conteúdo, muita informação para pouco tempo.

**José:** Bom... quando eu leio os cadernos, eu vejo que, assim... tem muitas coisas que às vezes são muito repetitivas. Você fala alguma coisa lá no início, mas lá no meio vai repetindo. E tem também, lógico, *todos esses livros têm também as menções dos teóricos: Vygotsky, Piaget, todo esse grupo está sempre ali presente*. Mas o interessante é que quando eles falam, tem sempre alguém que colocou em prática algum trabalho. Aí depois vão falando como é que aconteceu isso ou aquilo. Por exemplo, teve um deles... Geralmente são pessoas lá do Pernambuco, que são de escolas. Tem as citações das escolas, o trabalho que foi feito, realizado. Porque essas trocas o próprio livro do PNAIC também tem. Eu acho interessante. É válido? Lógico! *Às vezes tem atividades que você pode até utilizar em sua sala de aula, dependendo da sua sala de aula, da sua escola, você pode utilizar.*

Considerando estes sujeitos em suas singularidades, mas ao mesmo tempo entendendo que coincidem no fazer profissional, é possível inferir que avaliam os textos dos cadernos em virtude da articulação com o seu fazer cotidiano e as condições disponíveis para as leituras. Seus interesses e as análises dos discursos presentes têm como prerrogativa uma intenção particular, centrada em questões pontuais, como o trabalho diário com as crianças, nos casos de Rosi e José, e com o fazer de Luciana enquanto pedagoga. A relação com os textos parece, desta forma, converter-se em leituras de trabalho, percebidas a partir de seu valor de uso para o atendimento às suas necessidades e resolução de problemas enfrentados em seu fazer cotidiano ou ainda para auxiliar o cumprimento das atividades ligadas ao programa.

Quando evidenciam a leitura dos materiais de formação buscando os interesses de ordem prática, conforme fica evidente especialmente no discurso da professora Rosi para quem a leitura era “útil na sua prática do dia a dia”, novamente ressaltam a dicotomia que parece existir entre os saberes teóricos e a prática. Esta questão é aparente na fala da professora Luciana ao afirmar que o material, apesar de bom, “é muita teoria”. Mas fica ainda mais latente no discurso de José, que faz uma leitura mais crítica. Este professor, além de evidenciar a repetitividade das concepções teóricas com o objetivo de ressaltar os ideais que o programa deseja inculcar, também identifica alguns pressupostos que balizam o material e conseqüentemente, a política, em especial as perspectivas construtivista e sócio-interacionista: “todos esses livros têm também as menções dos teóricos: Vygotsky, Piaget, todo esse grupo está sempre ali presente”.

As reflexões anteriores permitem-nos inferir que as leituras realizadas pelos professores estão carregadas de sentidos construídos a partir do lugar que ocupam e dos interesses individuais. Observamos que as estratégias de leitura do professor “novato” foram diferentes das assumidas pelas professoras que já estão há mais tempo na docência. Por exemplo, ao debater sobre o material de formação do ano de 2013, Luciana revela que:

O de letramento que foi por ano de escolaridade eu lia mais o de primeiro ano. Eu tenho todos, mas eu lia mais o que era para minha prática, porque o tempo já era curto... Então, assim, tinha essa questão. Os outros anos não dava tempo para a gente ler. E esse ano a gente está aguardando ainda, o material. Eu confesso que esse ano eu ainda não consegui pegar para ler. Na verdade, tempo a gente até arranja, se quiser, mas é tanta coisa para a gente dar conta que... Mas o material é bem rico. Pena que não deu para a gente fazer as discussões necessárias.

Nesse discurso de Luciana, é possível reconhecermos uma construção enunciativa no momento da entrevista que apresenta uma relação contraditória. No início da nossa conversa, após uma discussão no grupo a respeito do não recebimento dos cadernos que estariam prejudicando a formação, Luciana justifica a não leitura dos textos devido ao fato deste estar

apenas em versão digital, o que dificultava o acesso por estar condicionado ao uso dos equipamentos eletrônicos bem como o tempo dedicado a esse tipo de leitura. Porém, afirma que, apesar de ter todos os cadernos impressos, lê apenas aqueles que lhe interessam pessoalmente por coincidirem com sua prática. O argumento para não realizar a leitura integral dos textos é o mesmo mencionado pelas Orientadoras: o tempo. Uma possibilidade, de acordo com a professora, que poderia dirimir o desconhecimento de algumas concepções, que também não pode ser efetivada pela falta de tempo, seria a discussão coletiva.

A este respeito, a enunciação de Luciana dialoga com a perspectiva defendida nesta pesquisa, sobre a importância de se abrir espaço para que os textos de formação sejam debatidos coletivamente, possibilitando que as concepções que ancoram esta política pública sejam reconhecidas e analisadas criticamente, articuladas ao reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir da reflexão sobre a experiência, como propõe Nóvoa (2009). Entretanto, para que esse debate seja efetivo, é primordial que os profissionais envolvidos tenham conhecimento destes conceitos e um caminho incontornável para isso passa pela leitura crítica dos discursos inerentes a esses textos de formação.

Tal movimento é desenvolvido pelo professor José, que por ser iniciante no processo de ensino, conforme evidenciado em outra fala, parece visualizar na proposta do PNAIC uma possibilidade de dirimir suas inseguranças e solucionar problemas em seu fazer diário. Talvez por este motivo, o professor revela que realizou a leitura integral dos cadernos, o que fica patente não apenas na expressão “quando eu leio os cadernos”, mas na exposição de detalhes que confirmam essa leitura, como a citação de autores de referências do material e de partes dos cadernos como a socialização de relatos docentes. Embora este professor também demonstre dispensar uma maior atenção para os textos que lhes permitem aproximações mais diretas com temas que considera centrais e urgentes para a docência, com alguma aplicação mais imediata no seu cotidiano profissional, esta aproximação não é irrefletida, mas utiliza expressões como “às vezes”, “você pode até” e “depende” para enfatizar o reconhecimento de que nem tudo pode ser utilizado em seu contexto. Este discurso pode ser articulado ao da Orientadora de estudos Jacqueline, ao salientar que os textos de formação não devem ser encarados como uma “Bíblia”, mas são necessários e precisam ser questionados, analisados, resignificados por cada leitor.

Os diferentes caminhos tomados pelos leitores dos cadernos remetem a uma concepção bakhtiniana de que o texto é passível de diferentes compreensões: “eu devo experimentar a forma como minha relação axiológica ativa com o conteúdo”. (BAKHTIN,

2014b, p. 58). Mas esta relação se dá “numa determinação recíproca, tensa e ativa com a realidade valorizada e identificada no ato” (p. 30), ou seja, a compreensão crítica dos textos está articulada com o contexto de leitura e da realidade dos leitores.

### 6.5.3 A leitura dos relatos de práticas docentes

Tendo em vista a ênfase dispensada à aplicação prática no processo de leitura, e a partir das análises sobre o discurso citado dos professores nos materiais de formação, reconhecidos pelo professor José como sendo, prioritariamente, de Pernambuco, o terceiro eixo versou sobre esta questão. Porém, conforme é possível verificar nos trechos das entrevistas a este respeito, a leitura desses relatos não foi um investimento nem das Orientadoras nem da maioria dos professores. Vejamos o que as enunciações dos entrevistados apontam:

**Maristela:** Eu não utilizei os relatos. Eu acho que eu utilizei um único relato de experiência e compartilhei e ali nós discutimos. Mas um único só. E, assim, basicamente eu não usava. Eram relatos bem comuns, coisas, assim, que até eu com minha experiência em sala de aula já tinha avançado, já tinha ido além daquilo ali, entendeu? Então, eu sempre procurei trazer práticas, e em todas as aulas tinha práticas e relato docente da própria prática das professoras. Eu gostava sempre de fazer isso: primeiro momento que eu abria a aula e pedia que elas falassem um pouco do trabalho delas ou da atividade de casa e elas iam apresentar. Então eu pegava aquilo como a prática do professor. As práticas relatadas nos livros, eu usei pouquíssimo, pouquíssimo.

**Jacqueline:** Bom... nesse momento, o que me vem à cabeça é que eles estão lá para exemplificar a proposta teórica que está sendo colocada ali, naquele momento. Eu acho que isso é bom, é válido, sim... É bom e não é... Porque o nosso professor e nós também nesse momento, mas como professores de longa data e tem colegas no grupo de Niterói que estão ocupando esses lugares simultaneamente, como Orientadora e professora regente, também têm experiências a serem utilizadas, que muitas vezes podem se aproximar ou se distanciar daquilo ali. Então, assim, no geral, é bom, é bacana... é construtivo. Você ler um relato de uma professora lá do norte do Piauí, sei lá de onde, que fez uma... Mas assim, deu certo aquilo ali, aquilo ali foi feito por causa de todo um contexto e a gente não pode esquecer que aquilo ali que a professora fez, respeitando os sujeitos que estavam ali presentes, a formação e a trajetória dela como pessoa individual e profissional, tem toda uma estrutura em torno daquilo ali. Pode ser que aquela atividade se aproxime do leitor ou não, se distancie. Então assim, de qualquer forma, a pessoa saber que em algum lugar são feitas certas atividades, estão sendo discutidos determinados assuntos, acho que só tende a contribuir... de forma geral, só tem a contribuir. Mas, o que eu estou tentando dizer é que, independente de ser bom, de ser construtivo e de poder contribuir para o processo de formação daquele professor naquele momento, que lê aquilo, tem que se pensar também, não esquecer que há todo um contexto que, querendo ou não, interfere na realização daquilo ali que está sendo colocado no papel, que está sendo exposto.

**Pesquisadora:** E foi nesse sentido que você utilizou esses relatos?

**Jacqueline:** Foi dessa forma e não como ação prescritiva, como receita de bolo, porque, né? Como receita pronta nesse sentido. Foi como, assim, deles lerem. Alguns, em alguns momentos pontuaram assim... Vamos supor: estávamos discutindo. Então, um professor... a gente ali fazendo a discussão com *Power point*,

de tópicos do livro, e trabalhando com atividades práticas, e o professor vinha: “Ah! Aqui no livro, Jacqueline, tem um relato dessa professora que fez uma atividade X” e aí compartilhava com a turma aquela atividade e nós estávamos com o livro na ocasião e aproveitávamos para a leitura. Mas, nesse sentido de: “Ah, não, vamos ler porque...” Entendeu? E ficava assim: “Gente, são possibilidades, nós estamos falando aqui de possibilidades de ação, de reflexão? Então: isso aqui foi feito.”. E discutia e em alguns momentos era dito: “Não, dá para acontecer sim, dentro da minha realidade, do que eu penso, do que eu acredito, resignificado”. E outras vezes: “Não, não dá, não é assim que as coisas acontecem, outras coisas precisam vir antes”. Entendeu? E ia nessa discussão...

A partir das enunciações das Orientadoras de estudos, é possível verificarmos que a leitura dos relatos de experiências não era prevista no momento de planejamento dos encontros. Uma das razões para que estes discursos citados nos cadernos de formação não estivessem presentes prioritariamente nas discussões dos grupos, segundo as Orientadoras, era o fato de serem relatos de outros lugares, o que não condizia com as práticas dos professores alfabetizadores do município. O que se diferencia é que no grupo da Orientadora Maristela, estes relatos não apareceram, enquanto no grupo da Orientadora Jacqueline, alguns deles foram postos em discussão pelos próprios docentes. Entrelaçando os trechos da conversa com as Orientadoras com os discursos dos professores alfabetizadores, é possível reconhecer uma hibridização destes e os reflexos das proposições nos encontros de formação com a leitura deste componente dos textos de formação. Vamos analisar cada situação separadamente.

A Orientadora Maristela afirma que não costuma ler os relatos dos cadernos porque prefere investir na socialização de práticas das professoras, propondo que elas apresentem ações desenvolvidas que ficam como “tarefa de casa”. Esse fato é evidenciado na fala das professoras cursistas que afirmam não fazer a leitura dos relatos dos cadernos, mas apontam a relevância do espaço para compartilhar as práticas:

**Luciana:** Eu vou ser sincera. Se eu li, eu não estou lembrada... Porque, assim,... falando por mim, por mim... Maristela sempre mandava um e-mail dizendo: “Para próxima aula, caderno tal, ou capítulo tal.” Então, a gente acabava, você acabava se limitando àquela leitura! Vamos ser realistas... com a falta do tempo, então, eu vou ler aquilo que... Quando a gente lia, porque às vezes não dava tempo de ler. Mas a gente acabava se limitando, eu acabava me limitando a leitura daquele tema que... As discussões em sala é mais fácil de a gente lembrar, porque sempre teve esse compartilhar! Do que você fez na sua turma, o que deu certo, o que não deu, sobre esse tema... “O que foi bom?”, “Foi bom trabalhar isso com as crianças?”, “As crianças gostaram?”. Então, é mais fácil a gente lembrar nesse sentido, pelo menos, assim, todas as propostas que eu me lembre, que a Maristela trazia para a gente desenvolver, cada uma trazia da sua turma.

**Rosi:** Eu lembro mais dos relatos daqui, das nossas discussões daqui. E eu acho que, na minha opinião, eu achava mais rico do que a gente sozinha em casa. Porque em casa a gente se deixava vencer pelo cansaço e acaba não lendo...

**Pesquisadora:** Então esse é um investimento da formação? Deixar de investir nesse relato do caderno e investir no relato de vocês...

**Rosi:** Isso. E assim, era algo que eu achava bom porque cada um trazia da prática, do que a pessoa fazia, da proposta que ela colocava em prática também as suas angústias. A gente poder compartilhar isso também: o que deu certo, o que não deu. O que a gente está achando da nossa prática, fazer uma autoanálise. Porque na medida em que o colega ia falando, eu pelo menos ficava pensando: “Meu Deus, é mesmo! Eu não faço isso, ou eu deveria fazer isso, poxa...”. Então, aquilo fazia também a gente se autoanalisar. Então, eu achava, assim, acho porque até hoje a Maristela sempre propõe isso. A gente, de início, já faz esse momento de compartilhar as atividades que já foram feitas. E também de cada um expressar as suas ideias. Você vê que ali dentro de um grupo, cada um pensa de um jeito. Dissensos e consensos... Então, é bom a gente ouvir. A opinião de um e de outro, até para gente se situar, abrir também a nossa mente, ver outros horizontes em relação a nossa prática. Então, eu gostava das discussões por isso: além de compartilhar a prática, das meninas, o trabalho de cada uma, também uma forma de a gente refletir sobre o que estamos fazendo, o que é possível a gente melhorar, o que mudar. E, as vezes, a gente procurava colocar em prática aquilo que o colega falava, né? Eu sempre fiz isso, porque eu acho bom, pelo menos eu acho que é bom você, enquanto professor, compartilhar com o outro. A gente não pode ser uma ilha! Só porque deu certo comigo, não vou passar para ninguém, só eu, não vou passar para ninguém. Tem gente que tem a mente assim, né? Mas cada um tem o seu... Eu acho legal porque quando você compartilhava dava a oportunidade de outra pessoa fazer também, e às vezes ampliava aquele trabalho, vinha na semana seguinte e dizia: “Olha, aquilo que você fez eu fiz também, na minha sala foi assim, assim, assim.”. Então, eu gosto dos relatos.

**Pesquisadora:** é interessante observar isso, porque o mesmo movimento acontece no caderno, só que de forma escrita.

**Rosi:** É verdade! A gente só não lia no caderno...

As palavras das professoras acima nos permitem conciliar a não leitura dos relatos a não leitura dos materiais devido à demora para receberem os livros impressos ou ao pouco tempo para ler, preferindo, assim, investir nos textos teóricos. À falta de tempo, alia-se a solicitação por parte da Orientadora da leitura considerada mais “teórica”, enquanto a prática estaria circunscrita ao compartilhamento de relatos dos próprios professores participantes dos encontros a partir da narração do desenvolvimento de atividades solicitadas.

Embora as professoras identifiquem uma ação aplicacionista da formação, reconhecidas como “atividades obrigatórias”, ressaltam a importância desses momentos por poderem trocar com os colegas, verificando a “aplicabilidade” das propostas para poderem “ousar” e mudar a própria prática. Talvez essa relevância possa ser atribuída à ausência de outros espaços em que o professor possa falar livremente, numa relação de acordos e desacordos, críticas e opiniões diferentes, conforme ressalta a professora Rosi. No entanto, em decorrência da preferência pelos momentos de socialização nos encontros presenciais, a leitura “solitária”, em casa, torna-se enfadonha. Estes discursos se circunscrevem na reflexão sobre as relações entre teoria e prática na vida profissional dos professores alfabetizadores. A esse respeito, Chartier (2007) aponta que:

O trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de “receitas” reunidas graças aos encontros e aos acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas. Os professores que falam sobre seu ofício situam sua ação no terreno da moral (altruísta ou idealista) e do testemunho pessoal mais do que em relação à avaliação objetiva da eficácia dessa ação ou a saberes considerados como teóricos. (2007, p. 186).

Trata-se, assim, de uma reconfiguração da leitura do material destinado a esta política. Aventando-se que este foi estruturado para todo o país, priorizando uma única visão e com base nas proposições de uma universidade majoritariamente, essa proposta é subvertida na medida em que os sujeitos envolvidos trazem uma nova perspectiva e apropriam-se da proposta dos encontros para garantirem um espaço de trocas e compartilhamentos. Neste sentido, Ball (1994) aponta que no contexto da prática as políticas são resignificadas. Não por um acaso, a possibilidade de se reunir e poder discutir com seus pares é apontado como uma das principais contribuições do programa. No entanto, isso não significa que as discussões sejam consensuais, conforme evidenciado na fala de Rosi: “Você vê que ali dentro de um grupo, cada um pensa de um jeito. Dissensos e consensos... Então, é bom a gente ouvir. A opinião de um e de outro”. A enunciação dessa professora alfabetizadora faz eco às considerações de Chartier (2007):

Quando um professor elabora um projeto, testa um novo dispositivo, fala sobre o que ele faz, sobre o que ele diz a seus alunos, a seus colegas e a si mesmo, encontra-se forçosamente em relação com os discursos profissionais que se encontram em torno dele. Suas declarações podem estar em consonância ou resistência, em busca de conformidade ou de recusa crítica, mas elas são sempre alimentadas por outros discursos que as precedem. (p. 201).

A possibilidade de discutir com outros professores é uma prática marcante, conforme as palavras de Luciana, “As discussões em sala é mais fácil de a gente lembrar, porque sempre teve esse compartilhar!”. Os professores, ao participarem desses momentos, também realizam, segundo as entrevistadas, um movimento exotópico, pois ouvem e analisam o discurso alheio, mas os contemplam a partir do lugar que ocupam, e voltam a seus lugares modificados, como Rosi aponta: “Então, eu gostava das discussões por isso: além de compartilhar a prática, das meninas, o trabalho de cada uma, também uma forma de a gente refletir sobre o que estamos fazendo, o que é possível a gente melhorar, o que mudar.”. E, ao retornarem para seus lugares, trazem discursos-respostas ao pensarem outras formas de agir docente: “E às vezes a gente procurava colocar em prática aquilo que o colega falava, né? Eu sempre fiz isso, porque eu acho bom.”.

Por isso, reafirmo a necessidade de troca articulada à proposta bakhtiniana de que nos formamos a partir do outro, da interação verbal, que nos constitui: “Eu acho legal porque quando você compartilhava dava a oportunidade de outra pessoa fazer também, e às vezes ampliava aquele trabalho, vinha na semana seguinte e dizia: ‘Olha, aquilo que você fez eu fiz também, na minha sala foi assim, assim, assim’.”. A própria enunciação da professora Rosi, que traz um discurso citado que é o seu próprio, demonstra o quanto as palavras do outro são transformadas em um discurso interior, produzindo respostas ao discurso desse outro. Tal perspectiva é apresentada por Bakhtin: “[...] só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se um outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro.” (2011, p. 13).

Os ecos e ressonâncias aos enunciados que se referem à leitura dos relatos de experiências também podem ser percebidos no grupo da Orientadora Jacqueline. Neste caso, a leitura desses relatos também não era uma prioridade, embora a Orientadora entrevistada reconheça a aposta de sua utilização, eventualmente, para exemplificar o que os autores estavam propondo. No entanto, esta foi uma das partes que mais chamam a atenção do professor alfabetizador José quando questionado sobre a leitura do material:

**Pesquisadora:** Uma coisa que você está mencionando e é uma coisa que eu tenho observado também, é justamente o investimento nesses relatos, falando sobre a prática docente. E aí você já falou um pouquinho em relação a isso, e falou também que são de um lugar específico. E eu gostaria que você falasse também um pouco sobre como foi o processo de leitura especialmente desses relatos. Como você leu, que aproximações você fez, se você possui críticas...

**José:** Olha, teve sim... Eu não me lembro qual foi o livro. Mas teve um sobre brinquedos. Teve uma professora que fez uns brinquedos e ela relatou. Só não lembro qual foi. Mas eu peguei e também fiz os brinquedos. Acho que foi no ano passado, não me lembro, que eu fiz também o vai-e-vem, mas usando recicláveis. [...]. Então, eu até utilizei esses relatos, essas experiências do próprio livro, que vem sempre falando sobre isso.

**Pesquisadora:** então você ia vendo as possibilidades...

**José:** Sim... as possibilidade de poder adequar à minha turma.

Chartier (2007) alega que, ao se defrontarem com textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais do que as explicações. José havia explicitado, no momento em que conversamos sobre este eixo, que a leitura dessa parte dos textos era privilegiada, compreendendo a intenção de apresentar práticas docentes para referendar as discussões teóricas. Assim, já demonstrava que a atenção destinada à esta leitura é articulada a uma possibilidade de conhecer ações docentes que

poderiam ser também desenvolvidas em sua sala de aula: “Porque essas trocas o próprio livro do PNAIC também tem. Eu acho interessante. É válido? Lógico! Às vezes tem atividades que você pode até utilizar em sua sala de aula, dependendo da sua sala de aula, da sua escola, você pode utilizar.”. No entanto, demonstra uma leitura consciente, em que se posicionava como um “selecionador” dos textos que lhe seriam úteis. As enunciações como: “eu não me lembro qual foi o livro”, “Teve uma professora que fez uns brinquedos e ela relatou. Só não lembro qual foi.” e “Acho que foi no ano passado, não me lembro...”, evidenciam que o professor realizou uma leitura de uso, ou seja, como uma referência para seu trabalho sem que lhe fosse necessário memorizar a origem das informações ou os nomes de seus autores. A enunciação de José coaduna-se com a reflexão de Chartier (2007) sobre os processos de leitura dos materiais de formação pelos professores:

Todas as informações interessantes, tenham sido elas ouvidas ou lidas, são escolhidas e retrabalhadas como saberes para a ação, antes de tornarem-se saberes em ação. Cada um reformula, ininterruptamente, fragmentos de discursos pedagógicos na medida das ações que realiza, das situações pedagógicas que experimenta e dos procedimentos de trabalho que põe em uso. (p. 204).

Podemos articular esta reflexão da autora com o discurso deste professor que evidencia recorrer aos exemplos de relatos de práticas docentes dos cadernos de formação, embora sem uma solicitação “formal” da Orientadora de estudos, e destes relatos extrair possibilidades de trabalho com seus alunos. Porém, convém enfatizar que, de acordo com seu enunciado, ele transformou o discurso de origem (dos cadernos) em discursos práticos, analisando “as possibilidade de poder adequar à minha turma”, o que nos permite reconhecer a seguinte proposição bakhtiniana:

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. O único que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. [...] O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2011, p. 223).

Entretecendo as enunciações dos professores e Orientadores, compreendo que as palavras dos outros, neste caso, dos autores e professores que apresentam relatos de experiências, foram lidas, entendidas e assimiladas de diferentes maneiras. A estas diversificadas formas de leitura, adiciono as minhas próprias, que li os cadernos de formação de uma maneira em 2013, quando atuava como Orientadora de estudos, e de forma completamente diversa em 2014 e 2015 quando minha intenção era examinar detidamente os textos em função desta pesquisa. No momento das entrevistas, meu objetivo foi analisar as

leituras dos relatos, especialmente para compreender como os Orientadores e professores reconheciam as intenções da ênfase neste procedimento e as possíveis críticas. No entanto, surpreendeu-me o fato de justamente a leitura desta parte do material não ter sido objetivada. Por isso, argumento sobre a importância de trazer esses discursos para reflexão crítica nos momentos presenciais, considerando-se que o professor pode ler e entender que, por estarem num material destinado à formação, essas práticas que dependem de um contexto devem ser “reproduzidas”. Ao mesmo tempo, podem possibilitar descrever *quando* e *como* os discursos prescritivos que fazem parte do material, entre eles, os relatos de práticas docentes que, inseridos intencionalmente no material, são utilizados.

Este eixo possibilitou ainda vislumbrar a importância que é dada aos momentos de trocas de experiências com outros docentes, sejam elas decorrentes das leituras dos materiais de formação ou das situações em que os professores podem enunciar verbalmente suas práticas e conversar sobre elas nos encontros presenciais, o que pode indicar que esses espaços têm sido cada vez mais escassos, e por isso configura-se numa das maiores contribuições atribuídas ao PNAIC.

Por fim, convém considerar que a leitura desses textos e relatos não está restrita a esta situação atual de formação. A obra permanece, podendo ser relida em outros momentos e com outros objetivos, construindo outros discursos-resposta, uma vez que “A maneira individual pela qual o homem constrói o seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela.” (BAKHTIN, 2011, p. 225).

#### 6.5.4 A leitura deleite ou o deleite na leitura?

Tendo por horizonte a intenção de compreender como os Orientadores de estudos desenvolvem a proposta de formação denominada “Leitura deleite”, discutida em capítulo anterior, e como os professores alfabetizadores interagem ou não nestes momentos, participei de encontros observando especialmente essa vivência, que também se constituiu um item das entrevistas. Conforme ressaltai anteriormente, o programa traz um foco bastante importante na leitura e em propostas de trabalho com a literatura, especialmente a literatura infantil, em sala de aula. Esta ênfase também é percebida nos encontros de formação, tanto no que diz respeito aos momentos de leitura quanto na proposição de atividades práticas que envolvem obras infantis. Porém, a proposta de leitura deleite é resignificada de formas diferentes pelas duas Orientadoras entrevistadas, e está vinculada a concepções, práticas e histórias de

formação e de letramento literário, que são individuais. A Orientadora Jacqueline, por exemplo, indica que a opção de priorizar o texto literário excede à sua participação enquanto formadora neste programa:

A questão de a leitura fazer parte da formação é até por uma escolha que transcende a proposta do PNAIC. Ela vem mesmo de uma trajetória de vida e de formação. Priorizar a leitura. E isso é uma prática indiscutível. E de priorizar a prática docente também, porque se eu priorizava a leitura com os meus alunos e ainda vou priorizar quando eu estiver em aula, vai estar lá como atividade daquele dia incluída na rotina, então com a formação docente também, principalmente. Compactuo com a ideia de Lajolo: precisamos ler não porque seremos escritores, mas porque leremos muito na vida. Mais ou menos isso. E o professor, ele precisa ler para ter condições, não sei se é esse o termo que ela usa, mas enfim, para que ele possa contribuir para a formação do aluno, daquele que está ali. Então, olha só, a leitura que adotei não como deleite e sim como literária, isso não foi uma opção individual, foi uma opção de vários no PNAIC; ela aconteceu como prioridade, como parte da rotina, do planejamento. Eu acho que é uma defesa que a gente tem feito, a leitura como atividade em si, que significa o quê? Que ela ocupa lugar de destaque sim, e não é vista como pretexto para alguma coisa que venha anterior ou posterior a ela. Então, foi assim, fundamentada nessa concepção que a leitura sempre se fez presente. E porque não deleite? Deleite para quem? Para mim? Que escolhi o livro que eu ia ler naquela noite, ou na seleção que eu ia colocar lá no cantinho da sala? Porque tinha um cantinho que eu colocava os livros lá expostos... Ou deleite para aquele professor ouvinte naquela noite ou que foi lá até aqueles livros e começou a desfolhar e ler? Então, eu acho assim... o deleite, ele fecha muito na leitura como fruição, mas nem toda leitura é por fruição. Tem umas que não tem fruição alguma...mas você lê. Tem que ler. E talvez a fruição venha com as outras leituras que você venha fazendo sobre aquele mesmo texto, que naquele momento não tenha fruição nenhuma, mas você tem que ler e reler tantas vezes que chega ao ponto que você consegue articular com outras leituras que você já fez na vida, que aí a fruição acho que se dá nisso... quando você, sabe? Lê nesse movimento. É... foi isso!

Jacqueline ressalta que a opção por enfatizar a leitura literária na formação se fez numa homologia de processos em relação à sua atuação em sala de aula com os alunos. Desta forma, permite-nos inferir que esse investimento nos encontros presenciais não se dá a partir da intenção de preparar os professores para os momentos seguintes ou para propor atividades a serem desenvolvidas com os livros escolhidos, embora isso também possa aparecer na discussão sobre a obra, mas a Orientadora realiza a leitura por reconhecer a importância desses momentos de vivência estética.

Esta proposição não é instintiva, mas está fundamentada em uma concepção teórica que a Orientadora faz questão de mencionar. Para isso, recorre ao discurso citado, este pronunciado a partir de um discurso indireto livre, que se constitui uma forma direta de representação da apreensão do discurso de outrem, do vívido efeito produzido por este (BAKHTIN, 2014a, p. 189). Neste caso, a enunciação de Jacqueline pode ser compreendida como uma tomada de posição com conteúdo semântico preciso que transpõe de maneira analítica a composição objetiva exata (o que disse a autora Marisa Lajolo). Ao trazer o

discurso citado para sua enunciação, justificando sua posição ao utilizar o texto, a Orientadora também tem em vista a orientação ativa do falante, conforme cita Bakhtin:

Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa - a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso. (BAKHTIN, 2014a, p. 152).

O mesmo acontece ao apresentar uma resignificação desta estratégia de leitura “deleite”, trazendo uma crítica ao termo fundamentada em reflexões sobre a leitura literária, embora não faça a citação do embasamento teórico que utiliza. Aponta que nem toda leitura é por fruição, no sentido de ser por/para o prazer, mas que alguns movimentos são difíceis. Sua fala parece ressoar o discurso de Colomer (2007):

Pois bem, a opção de resolver o conflito em favor da leitura livre e limitar o papel da escola ao do simples estímulo não parece ser uma boa saída porque torna muito difícil que o prazer de ler (e do leitor) progrida. [...] Neste sentido, pode ser que os alunos necessitem apenas de alguém que lhes saiba sugerir o livro adequado às suas capacidades e necessidades vitais. Mas, se pensarmos em outros aspectos do prazer, tal como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido em alguma coisa que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas. (p. 44).

Jacqueline aponta ainda que a proposta de leitura literária é um investimento do grupo de Orientadoras de Estudos, também influenciada pela formação com os formadores, o que é ratificado por Maristela:

**Maristela:** Ai, eu acho que essa estratégia é fantástica, sabe? Fantástica. E até hoje nós estávamos falando desse termo: leitura deleite, que eu ouvi no PNAIC. Então, é próprio do PNAIC, leitura deleite, ou leitura compartilhada que é um termo que foi muito evidenciado no PNAIC, que eu nunca tinha ouvido falar. Então, eu acho que essa questão da leitura deleite veio trazer, assim, um grande suporte para o professor. Interessante. E que ela funciona mesmo, desde que seja efetivamente trabalhada, diariamente. É o ler pelo prazer, né? O prazer que a leitura dá, quando você coloca para seu aluno, é esse prazer que você consegue contagiar as crianças. Eu acho que é um grande avanço.

**Pesquisadora:** Então esse termo para você vai por esse caminho, né?

**Maristela:** Muitas pessoas implicaram, né? “De-leite”, “com-leite”, “sem-leite”... Eu não liguei para isso, não! Eu entendi e... eu sinto prazer, né? Você deve ter prazer pela leitura... Então, para mim não foi nada feio, não, nem ruim... eu gostei.

**Pesquisadora:** E como a prática com a leitura deleite, com a leitura literária nos encontros, foi assumido? Como você desenvolve isso nos seus encontros? Que influência você acha que teve isso para elas?

**Maristela:** Apesar de que eu, eu falei, né? Não me incomodou o termo leitura deleite, mas eu pouco também usei: “Ah!, Vamos agora para o momento leitura deleite...”. Também não usei esse termo, em momento nenhum no meu material tinha escrito esse termo, leitura deleite. Eu captei a mensagem do PNAIC sem usar esse termo, não fiz questão de trabalhar com esse termo. Mas eu sempre acreditei na leitura literária na sala de aula e eu fui uma professora que sempre fazia. Há muitos anos atrás, eu lia pela obrigação, sabe? Aqueles dez minutos que estamos esperando para o sinal bater? Aí, enquanto isso eu vou ler um livro para você... E aí, teve uma época na minha vida que eu era essa professora. Então eu aprendi e fui me apaixonando pela leitura.

A entrevistada reconhece a importância desta estratégia formativa que credita ao PNAIC e parece concordar com a proposta do programa: “É o ler pelo prazer, né? O prazer que a leitura dá, quando você coloca para seu aluno, é esse prazer que você consegue contagiar as crianças.”. Podemos inferir que a estratégia de ler para os professores nos encontros de formação esteve bastante vinculada à intenção de que essa prática produzisse ressonância no trabalho docente com os alunos. Também evidencia reconhecer as críticas que se faz ao termo, trazendo para seu discurso outras enunciações alheias que, através de um jogo de palavras, discutiam sobre o termo: “Muitas pessoas implicaram, né? ‘De-leite’, ‘com-leite’, ‘sem-leite’...”. No entanto, declara que não vê problemas em relação à adoção do termo, utilizando-o próximo ao significado relacionado ao prazer, conforme apresentado repetidamente em sua fala. Em seguida, reconstrói sua enunciação, aparentemente contraditória, afirmando que não utilizou o termo, mas desenvolveu a proposta como leitura literária. Esse trecho parece evidenciar que a entrevistada foi construindo significações no momento da interação verbal, pois inicia “defendendo” o uso do termo: “então, para mim não foi nada feio, não, nem ruim... *eu gostei*.”; em seguida, enuncia que “Não me incomodou o termo leitura deleite, mas *eu pouco* também *usei*”; e conclui afirmando que não recorreu ao termo em suas discussões com as professoras alfabetizadoras: “Também *não usei* esse termo, *em momento nenhum* no meu material tinha escrito esse termo, leitura deleite. Eu captei a mensagem do PNAIC *sem usar esse termo*, não fiz questão de trabalhar com esse termo”. Esta construção de suas convicções a respeito do assunto vai sendo produzida no momento concreto da entrevista, o que se coaduna com a concepção bakhtiniana de que “Uma enunciação concreta nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e o caráter desta interação.” (BAKHTIN, 2014a, p. 86).

Sua concepção de leitura como momento de prazer é entendido a partir de sua história pessoal de trabalho com a leitura literária. Embora enuncie que “eu sempre acreditei na leitura literária na sala de aula e eu fui uma professora que sempre fazia”, Maristela reconhece em sua história profissional os equívocos em relação ao trabalho com a literatura e perfaz o caminho de reflexão sobre sua prática, informando-nos que antes a leitura era relacionada à obrigatoriedade, sem uma intenção pedagogicamente planejada: “eu lia pela obrigação, sabe? Aqueles dez minutos que estamos esperando para o sinal bater?”. No entanto, a partir de outras vivências e reflexões sobre a potencialidade da leitura literária, modifica sua prática, mencionada no passado e revela o motivo de seu investimento na leitura pelo viés do prazer:

“E aí, teve uma época na minha vida que eu era essa professora. Então eu aprendi e fui me apaixonando pela leitura.”. Desta forma, a adoção da leitura por “prazer”, mais relacionada ao “deleite” estaria articulada a uma tentativa de superar essa prática de leitura literária por obrigação, o que, no entanto, ainda se funde com o objetivo de ler para desenvolver um trabalho conforme é reconhecido pelas professoras alfabetizadoras:

**Rosi:** No PNAIC, eu reconheço que, assim, Maristela geralmente começa com uma história, igual ela fez hoje. E depois, ela sempre abria para cada uma falar o que achou daquela história. E geralmente são histórias infantis. Então, eu achava, eu acho legal até o modo como ela conta. Isso te encanta, te seduz... ali naquele momento, e faz também a gente refletir. Essa história de hoje que ela estava contando me fez entrar também na história. Eu fiquei ali imaginando: a menina foi entrando numa história e na outra, ela ia caindo de uma para a outra... Então, eu acho esse momento legal porque ele te desperta. Desperta para as atividades, para aquele momento ali e também desperta em você o leitor. Desperta na gente também essa coisa de ler, de ter prazer na leitura. Então, ouvir a pessoa contar... eu gosto de ouvir a pessoa contar histórias e eu também gosto de contar histórias. Então, eu acho que essa prática de contar histórias não é uma coisa que você já nasce, mas você vai aperfeiçoando. E à medida que você ouve muito isso, você também vai reproduzindo isso na sua prática. Então, eu acho esses momentos maravilhosos! Eu acho que já te dá um gás. Por exemplo, às vezes a gente já chega cansada, com sono, pega engarrafamento, aí você chegar, meter de cara um texto teórico, aí... meu Deus!

**Luciana:** Ah, é! Tem que ter uma motivação...

**Rosi:** O texto também tem que ser muito bom, tem que levantar uma discussão muito boa para você se interessar ali. Mas aí, essa leitura, sem assim... muito compromisso, mas que já te traz lá para o mundo da leitura, já te faz refletir, porque a ideia é essa também, né? Fazer você refletir. Então, eu gosto, eu acho importante. E eu procurei também inculcar um pouquinho isso na minha prática. Até que esse ano eu não fiz muito isso, mas no ano passado, eu não sei se foi no ano passado ou no primeiro ano que eu fiz o curso, eu começava também com isso, uma leitura deleite com as crianças. Não uma leitura que tivesse a ver com o conteúdo, com o que eu ia fazer, simplesmente para ler, para criar aquele momento e eles já ficavam esperando! “Tia, vamos ler história hoje?”. Então, eles já ficavam esperando. Então, eu acho isso legal, né? Desperta em você o interesse, fica uma coisa mais leve. Te traz, assim, para o lado mais prazeroso da coisa...

**Luciana:** Eu ia falar isso que ela disse por último... Além de ser muito bom a gente ouvir história, no começar uma formação. Porque não é só criança, como eu falei já, não é só criança que gosta de ouvir história, qualquer um gosta. Mas despertou na gente essa questão de que a criança também precisa, também gosta de ouvir história por prazer, não é só pela questão da obrigação. Porque quando as propostas do PNAIC, tá, eram sempre partindo de uma história, então, tá, você vai ler uma história para fazer uma atividade, e ter um conteúdo, né? Mas também a gente precisa proporcionar esses momentos, né?

**Rosi:** Ler por ler, né?

**Luciana:** É. Fazer rodinha, mas assim, mais para aquela coisa descontraída, e nem sempre a gente faz... Eu confesso que nem sempre eu faço...

**Rosi:** É... eu também dei uma caída...

Na interação verbal entre as professoras no momento da entrevista, estas avaliam o momento de leitura literária entendida como “deleite”, conforme enunciado por elas, como um momento significativo dos encontros presenciais. A este respeito, argumento que a experiência literária, planejada e vivenciada como prática constante nesses encontros de formação propicia o encantamento do encontro entre os sujeitos e a palavra literária e se

constitui como tempo/espaço privilegiado de produção de sentidos, conforme declarado por Rosi: “Essa história de hoje que ela estava contando, me fez entrar também na história”. O envolvimento com a história, de acordo com a professora, está relacionado também à maneira como a Orientadora lê, ressaltando a importância da entonação (BAKHTIN, 2014a) e do planejamento de como o livro será apresentado. Além disso, as professoras evidenciam que este momento de leitura, reconhecido como uma “leitura sem compromisso”, talvez por diferenciar-se das leituras que desencadeavam outras atividades, não é reduzido apenas ao “fruir” o texto, mas são proporcionados momentos de discussão sobre as obras e compartilhamento das diferentes interpretações. Esta prática corrobora a concepção aqui defendida de que as situações de leitura precisam ser intencionalmente construídas, para propiciar não um simples “deleite”, uma “leitura ilustrada” reconhecida por Cosson (2014) como aquela que “reserva-se a pura fruição das obras literárias, sem que esse exercício de leitura seja inserido verdadeiramente em um processo educativo” (2014, p. 70), mas evidencia uma perspectiva de leitura que de algum modo seja também fruto de um trabalho consciente e sistemático com a obra estética e com a linguagem.

Ao mencionar que estes são momentos de “descontração”, ou uma leitura “sem assim... muito compromisso, mas que já te traz lá para o mundo da leitura, já te faz refletir”, as professoras reconhecem a distinção entre esta proposta de trabalho com a literatura e a proposição bastante recorrente nos cadernos de formação que é a leitura como pretexto para atividades. Isto pode ser percebido nas palavras de Luciana: “Porque quando as propostas do PNAIC, tá, eram sempre partindo de uma história, então você vai ler uma história para fazer uma atividade, e ter um conteúdo, né?”. Porém, embora ainda estejam envolvidas por esta proposta, e tendo como referência suas próprias experiências estéticas na formação, afirmam reconhecer a importância desse momento de leitura como atividade em si. E num processo homológico, declaram que esses momentos de leitura literária têm refletido e refratado, mesmo que períodos oscilantes de tempo, em suas práticas pedagógicas com as crianças. A esse respeito, endossam o pensamento de Corsino (2014):

É preciso um investimento na promoção da cultura e não apenas na promoção do currículo escolar, para que a literatura possa ser percebida como arte e não só como pretexto para o ensino de conteúdos linguísticos ou informações explícitas. Os sistemas de capacitação e de repasses desconsideram a experiência estética. O trabalho com a literatura não é feito a partir da lógica da linha de trabalho fabril. Todos devem ter acesso às experiências de leitura para que compreendam o processo do leitor iniciante. Essas características devem ser observadas em programas de formação continuada de mediadores de leitura. (2014, p. 280).

O envolvimento nos momentos de leitura literária na formação e as influências em seu trabalho no cotidiano escolar também são destacados pelo professor José que, ao ser inquirido sobre esses momentos, declara:

Adoro! Parece até que a gente se teletransporta para a história! E acaba todo mundo querendo descobrir... Como foi a de hoje: brincar de pique-esconde. Eu usava muito isso e até voltando... várias delas eu leio, as histórias. E até eles gostam e falam assim: “Tio, hoje é dia da história?” E eu falo assim: “Então vamos lá pegar!”. Geralmente eu faço no final, ou de repente, mas geralmente eu gosto de fazer no final, porque eles ficam paradinhos, querendo ouvir o final e saber. Ainda mais quando tem certas situações de vozes, eu gosto de mudar a voz e aí eles ficam parados!

Neste trecho, o professor principia com uma frase exclamativa que expressa como estes momentos têm sido importantes não apenas para ele, mas como reverberam em sua prática cotidiana. Revela o quanto ele, leitor/ouvinte adulto tem a oportunidade de ser envolvido pela narrativa uma vez que se “teletransporta para a história” ouvida. Aponta ainda que não se trata de uma leitura passiva, ouvida da formadora, mas que todos são instados a dela participar, uma vez que, de acordo com suas palavras, “acaba que todo mundo fica querendo descobrir... como foi a de hoje: brincar de pique-esconde.”. Para exemplificar sua opinião, apresenta a situação de leitura vivenciada no dia da entrevista, quando a Orientadora recorreu ao livro *Quer brincar de pique-esconde?*, de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança<sup>34</sup>. Em seu discurso “como foi a de hoje...”, faz a seleção das palavras de modo a evidenciar que compartilhamos esta situação de leitura vivenciada no encontro daquele dia, ou seja, compartilhamos o contexto extraverbal da enunciação, composto por três aspectos, conforme Volochínov (2013): “1) um horizonte espacial compartilhado por ambos os falantes (a unidade do visível); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação, igualmente compartilhados pelos dois, e, finalmente, 3) a valoração compartilhada pelos dois, desta situação.” ( p. 78), o que, no momento da conversação, permitiu compreender o sentido global de sua enunciação.

Após retornar ao momento de experiência estética vivenciado anteriormente, José traça um paralelo entre este e sua prática, afirmando que as histórias com as quais interage nos encontros são posteriormente apresentadas aos seus alunos. Ao fazê-lo, recorre ao discurso citado, desta vez, ao discurso direto (BAKHTIN, 2014a) que resgata um diálogo dele próprio com seus alunos. Nesta interlocução, vai reelaborando suas concepções, reconhecendo, por exemplo, um movimento de negociação com os discentes em relação ao espaço/tempo da leitura literária em seu cotidiano escolar e os mecanismos que utiliza em sua *performance*

<sup>34</sup> CARPANEDA, I; BRAGANÇA, A. Quer brincar de pique-esconde. Ilustrações: Glair Arruda. São Paulo: FTD, 2006.

enquanto modelo de leitor para seus alunos. Desta forma, enuncia como a experiência estética vivenciada por ele nos encontros de formação tem modificado sua prática, a ponto de mudar seu planejamento porque os alunos lhe solicitam ao indagar: “Tio, hoje é dia da história?”. A enunciação de José consorcia-se às palavras de Cosson:

“ [...] o letramento literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o ‘ler literatura’, mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, em cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário. (2011, p. 283).

Outra questão que convém ressaltar no que se refere ao momento de leitura literária nos encontros de formação no PNAIC, conforme evidenciado na enunciação da professora Rosi anteriormente exposta, é que estas são, em sua maioria, de obras de Literatura Infantil. Considero esta uma reflexão importante em função de diversas críticas que permearam algumas discussões tanto em reuniões de planejamentos com a equipe da Coordenação do PNAIC no Estado, quanto em outros momentos em que o trabalho com a leitura de literatura infantil era discutida e o PNAIC era citado.<sup>35</sup> Além disso, convém lembrar que algumas correntes teóricas consideram a Literatura Infantil como um gênero “menor” e não concordam com a presença desta em momentos de formação continuada de professores, ou seja, de adultos. A este respeito, posiciono-me, compreendendo como Nelly Novaes Coelho que

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

Por isso, preconizo a necessidade de trazer esta discussão, tendo em vista que a literatura infantil está muito presente nas formações deste programa. As Orientadoras justificam tal escolha para a realização destes momentos:

**Jacqueline:** Literatura infantil! Porque... eu acho que essa é uma característica do PNAIC, não? A literatura infantil. Porque eu não lembro, assim, eu lembro muito pouco de ter tido... Teve Marina Colasanti lá em 2013, acho que o que ficou, assim... Em 2014, acho que não... Em 2013 teve também Paulo Freire, Leminsky... Eu estou falando, assim, de literatura que circulou nas nossas formações como Orientadoras

---

<sup>35</sup> Como exemplo, cito o *V Seminário Infância, linguagem e escola: políticas de livro e leitura das Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro*, realizado no dia 16 de novembro de 2015, organizado pelo LEDUC, compondo a pesquisa *Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão*, coordenada pela professora Patrícia Corsino. Este seminário teve como objetivo divulgar parte dos resultados de uma pesquisa que busca conhecer e analisar políticas de livro e leitura desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Nos resultados preliminares apresentados, pudemos observar que o PNAIC é apontado pelas secretarias municipais de educação em vários momentos, relacionado aos processos de aquisição de livros, aos programas de formação de mediadores de leitura e ainda, como principal parceria para projetos de leitura e trabalho com a literatura infantil nos municípios. Nesta ocasião, algumas discussões foram levantadas em relação à presença de leitura de livros infantis nos encontros de formação de professores alfabetizadores e Orientadores de estudos do PNAIC, possibilitando especialmente a reflexão sobre essa questão no momento de debates com a participação do público presente, no qual estavam também formadores, Orientadores de estudos, professores e pesquisadores, com opiniões bastante divergentes a respeito.

de Estudos. Mas prioritariamente foi a literatura infantil. Pensando, assim, o que o material do PNAIC até sugere, seja naquela parte lá de trás, aquela parte da seção ou até incluso no material, o que ganha destaque é a literatura infantil. Até porque tem um acervo, porque junto com o PNAIC veio a política de enviar livros, renovar os livros das escolas, então... foi a literatura infantil.

**Maristela:** Eu também utilizei bastante os livros da caixa do PNAIC que a gente recebeu, que aliais, era interessante que viessem mais, né? Eu usei bastante. E eu procurava observar, assim, o conteúdo do livro, o que estava... a abordagem do livro, se tivesse, se fosse condizente com a discussão proposta, aí eu fazia essa associação: “A gente está com um livro aqui que a gente pode desenvolver isso.” Não, assim, apontando um desenvolvimento, mas como sugestão. Então, era de acordo com a abordagem do tema, da discussão. E eu sinto que eu consegui contagiar as cursistas! E esse retorno eu tive no primeiro ano, de como a leitura também fez diferença na sala de aula com elas. Então, que os alunos já viam nelas uma referência de leitura de livros: “Tia, lê esse livro!”. Traziam livros de casa para ler. Então, eu já consegui ver esse retorno delas desde o primeiro ano do PNAIC.

As Orientadoras ressaltam a opção por obras de literatura infantil, elencando algumas justificativas. Jacqueline aponta que sua escolha está relacionada ao que vivencia nos momentos de formação para Orientadores de Estudos, quando a escolha privilegiada costuma ser de livros de literatura infantil, em comparação com outras obras. Assinala que a indicação dessas obras para os momentos de leitura literária estão presentes nos cadernos, na seção que traz sugestões para o encaminhamento dos encontros. Maristela, por outro lado, correlaciona a escolha dos livros aos temas que são abordados em cada encontro: “Então, era de acordo com a abordagem do tema, da discussão.” Esta Orientadora também aponta que a escolha e as reflexões sobre as obras tem a intenção de que estas sirvam de base para o trabalho dos professores com os livros: “Aí eu fazia essa associação: a gente está com um livro aqui que a gente pode desenvolver isso.”. No entanto, ressalta as análises das obras e discussões coletivas, o que reitera a necessidade de trazer essas questões para a formação que também intenciona que os professores sejam mediadores de leitura.

Convém ainda pontuar um discurso presente na fala das duas Orientadoras: a ênfase do programa na leitura literária ao investir bastante no envio de obras infantis por meio do acervo complementar do PNBE, como discutido no capítulo anterior. De acordo com as enunciações, a escolha das obras que são lidas nos encontros também está relacionada à utilização deste acervo. Estas reflexões vão ao encontro do que é proposto por Lajolo (2001) que, ao refletir sobre a importância da literatura infanto-juvenil como disciplina a ser incluída no currículo de formação do professor, aponta que essa inclusão, isoladamente, não é uma solução: “não há varinhas de condão, muito embora, recentemente, a literatura infantil pareça querer atribuir-se a função de resolver os problemas da escola brasileira.” (2001, p. 22). Mas, reitera que: “No dia a dia do currículo, iniciará o professor no estudo específico de um ramo

de produção cultural que frequenta assiduamente suas classes”. (LAJOLO, 2001, p. 22). Por isso, argumento que as propostas de atividades com a leitura de obras infantis devem ser intencionalmente planejadas, uma vez que podem reverberar na prática docente, como enunciado por Maristela: “E eu sinto que eu consegui contagiar as cursistas! E esse retorno eu tive no primeiro ano, de como a leitura também fez diferença na sala de aula com elas.”.

Sobre a leitura de obras de Literatura Infantil para adultos, o professor José evidencia que essas escolhas foram importantes para conhecer o acervo e as propostas de trabalho com os alunos. Revela em sua enunciação que não vê uma incoerência no que se refere à Literatura Infantil para adultos, mas advoga que o aspecto literário dessas obras pode afetar a todos, independentemente da idade, como podemos compreender a partir do seguinte trecho da conversa:

**Pesquisadora:** A gente vê esse movimento, hoje pelo menos a gente viu, esse movimento de leitura de livros infantis para um grupo de adultos...

**José:** É, mais a gente não pode esquecer que o foco quem é? É a criança. Então, por exemplo, aqui, uma leitura de adultos para a gente levar para as crianças? Eles ficariam desinteressados. Tem que levar... tem que ter aqui o infantil para a gente levar esse recurso. Aqui, pode até ser que tenhamos uma leitura de adultos, mas o foco principal é as crianças...

**Pesquisadora:** Então você acha que esse movimento de ler literatura infantil aqui é para que vocês possam levar depois para as crianças?

**José:** Sim... para as crianças. Porque se a gente começar a falar de uma literatura de adulto, e a criança? E o foco? E a infância deles sem essa literatura. E nós adultos somos uma criança também. Então, essa literatura, mesmo sendo para crianças, a gente acaba mergulhando... Na verdade, a gente nunca perde a nossa infância, ela está sempre lá...

Tendo em vista a enunciação de José, argumento sobre a importância desses momentos em que os professores tenham possibilidade de conhecer obras de literatura infantil, desde que o objetivo não seja apenas prescritivo, mas possam auxiliá-los por meio das discussões sobre os critérios de qualidade das obras e a necessidade de se conhecer e escolher não apenas pelo projeto gráfico (relacionado à forma, como discutido anteriormente com base nas concepções de Bakhtin (2014b) sobre os elementos que compõem a obra artística, entre elas, a obra literária), como também por seu conteúdo. Além disso, este momento pode ser a oportunidade para discutir sobre procedimentos a serem desenvolvidos a partir desses textos, vendo-os além da simples leitura ilustrativa e fugindo da leitura como pretexto. Segundo este paradigma, Cosson (2014), ao discutir sobre quatro fatores que influenciam a seleção de obras e suas consequências na formação de leitores, entre eles os ditames dos programas que determinam a seleção dos textos, a legibilidade dos textos e as condições oferecidas para a leitura literária na escola no que se refere ao acervo, aponta que:

O quarto é decerto o mais importante dos fatores que aqui poderiam ser listados. Trata-se do cabedal de leituras do professor. O professor é o intermediário entre o

livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. (COSSON, 2014, p. 32).

Ancorada nesta reflexão, considero a potencialidade de investir em estratégias de formação que proporcionem trocas e registrem experiências com práticas de leitura, tendo em vista a consolidação de um fazer específico a partir das vozes dos professores. Neste sentido, faz-se necessário valorizar o contato com a literatura como experiência estética nos momentos de formação, ao mesmo tempo em que propicie a vivência que o leitor iniciante também perfaz, entendendo as capacidades necessárias para a leitura de qualquer texto, que vão além da simples decodificação e compreensão. Argumento que momentos assim planejados são potenciais para a vivência da alteridade, evidenciando a possibilidade de conceber novas práticas pedagógicas na esfera escolar, inclusive agenciando a interlocução com outras artes e gêneros. A este respeito, cito as palavras de Corsino (2014):

Leitores de literatura compartilham experiências tecidas de sentimentos. Essa possibilidade de identificação entre leitores de diferentes idades, tomando como referência a literatura, traz o compromisso do professor com a leitura. É preciso ter experiência com a leitura para ser um mediador de leitura. (2014, p. 262).

A partir do exposto, podemos inferir que nos encontros de formação do PNAIC em Niterói, estes momentos de leitura literária, embora estivessem previstos na estrutura modelar, têm sido ressignificados nos grupos dos professores pesquisados. A leitura é, então, um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados na medida em que lhe é permitido comentar, indagar, duvidar ou discutir com/sobre ele. Ou seja, pela leitura se realiza uma interação verbal, como propõem as reflexões de Bakhtin (2014b) ao supor que o confronto de ideias, de pensamentos em relação aos textos, tem sempre um caráter coletivo, social. Assim, a linguagem é entendida como constitutiva, isto é, o sujeito constrói o seu pensamento a partir do pensamento do outro, incluindo-se as compreensões e interpretações dos textos lidos ou ouvidos. Além disso, tendo em vista que a atuação enquanto mediador de leituras pressupõe uma experiência com a literatura, esses momentos podem contribuir para uma vivência que muitas vezes nós próprios não tivemos. Esta situação é enunciada pela Orientadora de Estudos que sugere que estes momentos têm sido tão relevantes que os professores passaram a adquirir os livros que eram lidos nos encontros:

**Jacqueline:** Teve professor na turma que comprou livro de Literatura Infantil porque... para poder usar com a turma, entendeu? Então eu acho que se pode, eu não posso ter a pretensão de afirmar, mas eu posso supor que isso se deva a nossa vivência ali com a literatura naquele espaço. (...) O que eu recordo são relatos de uma prática que foi intensificada, uma prática que de alguma forma já acontecia, mas que ganhou um novo olhar por conta da formação priorizar o texto. Eu estou falando do professor lá com a turma dele.

Além do interesse nas obras lidas, a enunciação da Orientadora enfatiza que as práticas docentes com a leitura literária foram intensificadas, ou passaram a ser diferentes, recebendo um “novo olhar por conta de a formação priorizar o texto.” Em função da vivência ativa em momentos de fruição, que ultrapassaram o mero “deleite” e investiram em vivências estéticas significativas, o trabalho com o texto literário passou a ser priorizado e de forma diferente, não mais como pretexto e sim como encontro com a palavra literária.

Estas situações contribuem para insistirmos sobre a importância do acesso aos livros e às propostas que visem o Letramento Literário dos professores nos processos de formação. Tal proposta leva em consideração que, assim como acontece com a criança, o leitor adulto/professor tem a oportunidade de aumentar seu acervo, podendo fazer novas leituras de si mesmo, dos outros e do mundo, proposição indicada por Corsino: “[...] A dimensão da leitura enquanto experiência está justamente na possibilidade de ir além do momento em que se realiza, podendo desempenhar importante papel na formação. (2014, p. 270)”.

#### 6.5.5 O letramento literário no contexto escolar: entre reminiscências do passado e as propostas do presente

Após discutirmos sobre como os professores avaliaram a vivência estética da leitura nos encontros de formação, e tendo em vista a reflexão já exposta sobre o investimento do programa nas propostas de letramento literário, evidenciado pelo envio de uma grande quantidade de livros infantis para a escola, minha intenção neste eixo da entrevista era buscar compreender como este acervo é utilizado e *se e como* as propostas com a leitura literária preconizadas pelo PNAIC estão sendo desenvolvidas pelos professores alfabetizadores. Por isso, iniciei uma conversa sobre a utilização dos acervos complementares enviados pelo MEC. Vejamos as discussões a este respeito:

**José:** Olha, no início, foi direto, mas quando chegou o ano passado, o que aconteceu? Eles recolheram da sala para fazer faxina, aquela coisa toda, a limpeza. Aí, colocaram na biblioteca. Vou falar a verdade! Aí, cadê? Eu não tenho... aí fui achando alguns e colocando na minha caixinha, onde é meu cantinho de leitura.

**Pesquisadora:** Então os livros que eram da sala foram para a sala de leitura e depois não retornaram. Você que foi buscar alguns...

**José:** É... fui pegando um e outro. Porque na caixa vinha com aquele papelzinho que diz: livro tal, livro tal, e os autores. E eu sempre permanecia com ele ali para saber se alguém pegou ou sumiu alguma coisa. Aí no final do ano recolheram e nessa hora do recolher colocaram na biblioteca. E no ano seguinte eu fui ver, e cadê? Da minha caixa... E não tinha a caixa de ninguém... quer dizer, os livros estavam todos nas estantes. E eu falei: E agora? Não dava mais para controlar. Aí eu consegui pegar um aqui e outro lá, Também comprei alguns para completar a caixa. E aí eu leio para eles.

**Rosi:** Alguns livros na minha escola se perderam. Mas, muita coisa ainda ficou. [...] Então, assim, tem alguns livros ainda que a gente faz uso.

**Pesquisadora:** Luciana, você tem registro de outros professores também utilizando?  
**Luciana:** Mais os de 1º ano. Eu percebo mais os de 1º ano. 2º e 3º, assim... 4º e 5º, nem se fala... a gente incentiva, mas o conteúdo... Mas assim, do 1º ciclo, eu observo mais os do 1º ano. Os de 2º... 3º, ali, dependendo do tema do projeto, se tem que trabalhar alguma coisa assim, para uma culminância, até partem de uma história para trabalhar, mas não é um trabalho, assim... cotidiano não, muito esporadicamente. Agora, as do 1º ano trabalham bastante.

As enunciações de José e Rosi evidenciam que a política de ampliação de acervos das escolas precisa ser discutida, pois os acervos são distribuídos sem qualquer orientação no sentido de conscientizar toda a equipe escolar sobre a importância deste material. José aponta que, em função de uma reorganização das salas de aula, os livros foram enviados para a sala de leitura, o que nos permite inferir o desconhecimento da proposta de utilização deste acervo específico. Rosi indica que alguns livros se perderam também, não sabendo indicar o destino destas obras. Esta situação nos remete a alguns estudos sobre avaliações dos programas de incentivo à leitura, como o PNBE, que indicam, entre outras questões, a não incorporação dessas políticas às ações educacionais públicas de outras esferas de poder, ao total desconhecimento dos objetivos desses programas pelos gestores (municipais e da escola) e ao desconhecimento ou indevida formação dos próprios professores em relação à utilização deste acervo (BRASIL, 2008). Estas incoerências podem acabar determinando que programas importantes como o PNBE estejam fadados a se consolidarem apenas como políticas de distribuição de livros, favorecendo, precipuamente, ao mercado editorial.

Defendo, portanto, que mais do que uma política de livros, a distribuição de acervos literários para as escolas precisa se transformar numa política de formação do leitor, ou seja, não se limitar apenas ao acesso, mas também à mudança de mentalidade entre docentes, diretores e gestores, no sentido de tornar o livro literário mais uma referência no processo formativo dos sujeitos em processos educativos. Tal fato pode ser observado na prática desses dois professores, que revelam como esse acervo tem sido importante para o trabalho visando o letramento literário, pois continuam sendo utilizados, no caso da professora Rosi, e até procurados e adquiridos pelo professor José que afirma ter comparado alguns exemplares para substituírem o acervo incompleto.

A essa questão, soma-se a discussão implementada pela enunciação da professora e pedagoga Luciana, ao evidenciar que o possível acesso dos estudantes a uma quantidade e diversidade de acervos não garante que os alunos começarão a ler automaticamente, mesmo com a veiculação da importância da leitura e a existência de coleções diversificadas. Segundo Luciana, apesar de os acervos estarem presentes nas salas de aula, poucos professores de sua

escola fazem uso deles, e quando o fazem, geralmente, têm como objetivo a leitura como pretexto, “dependendo do tema do projeto, se tem que trabalhar alguma coisa assim, para uma culminância, até partem de uma história para trabalhar, mas não é um trabalho, assim... cotidiano não”. Assim, reitero que, apesar de acreditar que o acesso aos títulos literários é essencial para a aproximação dos alunos à leitura, principalmente se pensarmos no acesso das crianças e jovens carentes ao livro, estes não são suficientes para formar o gosto literário e leitores competentes. Nas palavras de Petit (2008),

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta, se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (p. 154).

Tal reflexão remete a outra questão referente às propostas de trabalho e utilização das obras literárias aventadas pelo PNAIC que também é retomada pelos professores entrevistados: o Cantinho da leitura. Conforme discutido em capítulo anterior, a formação de um cantinho de leitura em cada sala de aula era uma determinação do PNAIC em 2013, reforçada pela cobrança para que os professores alfabetizadores inserissem fotos desses espaços em um link no SIMEC (Sistema de monitoramento). Esta exigência determinou a criação de cantinhos de leitura nas salas dos docentes participantes do programa de formação, mas as formas como isso foi realizado e a permanência dessa prática apenas podem ser dimensionadas pelos professores, conforme observamos nos discursos a seguir:

**Pesquisadora:** Eu ia te perguntar isso: como é que é essa utilização do cantinho. Você está falando dos momentos que você lê as histórias para eles, mas tem também os momentos que são da utilização do cantinho. Como que é isso?

**José:** Assim, por exemplo, tem um dia que eu pego e leio. Aí eu peço para eles escolherem uma história. Então eles pegam a história; tem uns que querem duas ou três histórias...

**Pesquisadora:** Então são eles que escolhem a história...

**José:** Sim. Agora, tem momentos que aqueles que terminam o dever rápido, perguntam: “Pode pegar um livro para ler?” Aí, pode! Ele pega um livro e vai lendo. Terminou a atividade, aí pode. E tem aqueles que atrasam um pouquinho, aí tem que saber se já terminou ou não, se ele pode ou não pegar o livro.

**Rosi:** Bom... eu, assim... foi em 2013, eu fiz o cantinho da leitura, até porque você não fica naquela sala direto. Mas, eu fiz um cantinho da leitura, aí coloquei vários desenhos deles, coleí na parede e escrevi: Cantinho da leitura. Daí eu coloquei os livros lá que vieram, as caixas, mas eu também coloquei outros, tipo revista, jornal, botava, assim, numa caixa e a gente propôs colocar tipo uns dadinhos, para eles sentarem, digo, pufs. E eles iam sempre para ali. Às vezes, quando iniciava, eles chegavam antes de mim e já iam para ali. E aí quando eu via, eles já estavam lá no cantinho da leitura, lendo e no final da aula também. E eu achava isso legal, por quê? Porque eles não ficaram presos somente aos livros que vieram nas caixas: eles liam tudo o que estava ali. Eu coloquei ali revistas de moda, jornal, e quando eu via, eles já estavam ali, desfolhando, lendo mesmo sem saber ler. Então, o cantinho da leitura proporcionou um incentivo a mais, tipo um chamariz para a criança. E era

legal porque você especificou aquele cantinho ali, então, era diferente de você levar as crianças para a biblioteca, porque eu levava eles para a biblioteca, onde tinha vários livros, e eles também gostam, mas era ali dentro da sala e a qualquer momento eles podiam ir ali e pegar. Às vezes, eu fazia a hora da história ali no cantinho da leitura, sentava ali no meio e contava a história ou falava para eles escolherem um livro dali e eu contava, lia a história. O cantinho da leitura depois, no 2º ano do PNAIC, ele continuou, mas... Esse ano, a gente só ficou mesmo com a estante, a estantezinha que eu deixo lá no canto da sala. Não existe mais esse... tipo assim, igual era, que eu coloquei: Cantinho da leitura, e coloquei os desenhos deles, os desenhos que eles fizeram e pintaram, e coloquei o nome de cada um lá, para mostrar que era o cantinho deles. Então, isso... não tem. Na minha sala, ficou mais a estante que é o cantinho. Quando eles querem ler, eles vão tudo para lá, em volta da estante para ler... Mas, eu achei, assim, legal, porque era um incentivo para a leitura e era um momento especial, deles estarem ali, naquele cantinho especial, para ler. Então, eu achei que foi uma prática...

**Pesquisadora:** Então foi uma prática de 2013 que não permaneceu?

**Rosi:** É, não permaneceu... Como um cantinho específico de leitura, não permaneceu. Eu tenho lá no cantinho, a estante, eles estão lá lendo, mas eu acho, assim, que aquela magia... Porque a gente fez toda uma preparação, pelo menos eu fiz toda uma preparação para aquele cantinho, enfeitei, fiz isso e aquilo, coloquei um monte de caixas, jornal... Aí, tinha a outra professora que fazia comigo, até a Sueli que está aqui também, nós usamos a mesma sala. E então ela vinha trazendo ideias: Rosi, vamos botar assim e assim... Então, foi uma coisa, assim... e olha que foi um pedacinho da sala, né? Era só um cantinho! Então, mas depois, aquele negócio, né? E muda de sala, e tira daqui e tira dali... A estante acaba sendo pequenininha, não dá para você encher mesmo de livro e acaba que não permaneceu a ideia do cantinho...

**Pesquisadora:** E porque você acha que não permaneceu?

**Rosi:** Eu acho que foi isso... Essa coisa de mudar de sala, de um ano para o outro, é... não sei, eu acho que foi isso. Porque, assim, tem esse canto na sala, tem lá. Mas, não tem mais essa... Eu acho que esse ano eu me relaxei um pouco. Assim, o professor, ele também faz com que a criança busque isso. Então, eu tento fazer com que ela vá lá. Eu digo: tem o cantinho lá, pode pegar para ler. Mas não existe mais aquele encantamento, aquilo de chamar: “Vamos todo mundo ler, vamos para lá!” Realmente, isso não tem, isso é uma coisa negativa da minha parte, né? Como eu disse. Acho que... acho que esse ano faltou um pouco disso, me desafiar mais...

**Pesquisadora:** Você acha então que o desafio desse cantinho...

**Rosi:** É... veio. Com certeza. As propostas de atividade te incentivam e você compra aquela ideia. Assim, aqui, te seduz. O modo como é passado para gente, vai te seduzindo, então, chega na sala você também quer fazer aquilo. Porque você sabe que, como você sentiu prazer, você sentiu aquilo tão legal, você quer que as crianças também sintam isso. Então, você compra aquilo e também quer fazer dentro da sala. Então, com certeza, o cantinho de leitura ajudou. Me ajudou a fazer essa proposta do cantinho da leitura, e eu acho também que, como o curso esse ano demorou, a gente ficou esperando, ficou esperando, e aí a gente voltou a... foi caindo no habitual... Vamos voltar para o habitual, para as práticas mais tradicionais mesmo. Um pozinho mágico, né? Plim!

**Luciana:** Então, o cantinho de leitura, a gente sempre teve, tem até essas estantezinhas escritas cantinho de leitura. Pelo menos nas séries iniciais, pelo menos até o 3º ano, sempre teve. Mas o PNAIC veio ampliar isso. Porque no primeiro, de letramento, foi solicitado que a gente fizesse. Na minha sala eu coloquei aquele tapete, de letras, e as crianças adoravam, pegavam a história e sentavam. Era uma delícia, ficavam ali sentados no tapetinho. Então, assim, os livros permaneceram, como ela também estava falando, mas o tapete não. [...] Então, esses livros permanecem. Continuam com esse hábito de terminar o dever, ler um livro, terminar um dever, ir lá e pagar um livro, mas realmente falta, como ela falou, falta esse encantamento. Esse cantinho, realmente arrumado, não é mais assim, tem o cantinho lá com os livros, mas não é da mesma forma que no 1º ano do PNAIC. O PNAIC realmente veio aprimorar isso, mas de uma forma, no sentido de que tornasse mais

prazeroso aquele momento, mas a gente não deu continuidade dessa forma. Eles tem lá o acesso àqueles livros, mas não é da mesma forma.

Os professores revelam que desenvolveram a proposta de criação dos cantinhos de leitura de distintas formas. Na enunciação do professor José, não há detalhes deste processo, diferentemente do que podemos identificar nas narrativas das professoras Rosi e Luciana, uma vez que a organização desse espaço em suas salas de aula se deu de modo mais planejado, tanto em relação à inserção de outros elementos (tapete, pufs, almofadas, outros materiais de leitura, trabalhos dos alunos, indicação nominal do espaço, etc.) quanto dos procedimentos e possibilidades de sua utilização. No ato de constituírem esse espaço, segundo Corsino, também se constituíram mediadores de leitura:

O professor é mediador da leitura quando lê para as crianças e também quando organiza os espaços e as interações. O professor é mediador quando: usa estantes e suportes para colocar livros ao alcance das crianças; coloca almofadas e tapetes para que se sintam confortáveis; disponibiliza mobiliário próprio para a relação entre pares em pequenos ou grandes grupos; cuida para que o ambiente seja acolhedor de diferentes opiniões; abre espaço para o debate, garantindo o direito de falar ou calar a todos. (CORSINO, 2014, p. 263).

Apesar de os cantinhos de leitura nas salas de aula destes professores se constituírem de maneiras diferentes, corroboram o que esta autora propõe ao afirmar que “A forma como o acervo é disponibilizado na escola é importante para essa formação, pois permite que os livros sejam acessíveis e usados de diferentes maneiras, por mais leitores.” (CORSINO, 2014, p. 248). No entanto, analisando seus discursos, as professoras Rosi e Luciana refletem que esta prática solicitada no ano de 2013, período em que as discussões do PNAIC enfatizavam especialmente as questões de leitura e escrita, acentuando o trabalho com a literatura, não permaneceu com a mesma intensidade. Segundo elas, a ornamentação feita naquele ano não existe mais e as práticas de utilização do espaço voltaram para as “práticas mais tradicionais mesmo”, sem o “encantamento” que a criação e/ou ampliação e utilização do espaço em função de uma solicitação do programa proporcionou à época.

Outro fator relevante neste trecho é que, ao serem questionadas, talvez pela primeira vez, sobre o porquê da proposta desse “cantinho da leitura” não ter permanecido tal como foi organizado em 2013, as professoras pararam para refletir a respeito. Rosi, por exemplo, que aponta inclusive como essa prática incentivou a participação de outra professora, inicialmente relaciona a extinção deste espaço à mudança de sala; em seguida, à demora do retorno dos encontros de formação, e termina reconhecendo que “Realmente, isso não tem, isso é uma coisa negativa da minha parte, né? Como eu disse. Acho que... como eu disse, acho que esse ano faltou um pouco disso, me desafiar mais...”. Este fato nos leva a refletir sobre a

provisoriamente das propostas vinculadas pelos programas, que em alguns casos são apenas o cumprimento de tarefas quando não são adotadas após uma reflexão crítica do motivo de sua efetivação. Porém, uma questão que me chamou a atenção nos três casos é que, embora a organização dos cantinhos de leitura tal como sucedida no momento da solicitação não tenha permanecido, a criação deste espaço gerou alguns resultados, na medida em que os alunos assimilaram a proposta de utilização dos acervos que constam neste espaço, ainda que improvisado, e reconhecem neles a oportunidade de entrar em contato com as obras literárias, mesmo que individualmente, após concluírem outras atividades ou “deveres”.

Embora seja importante que os alunos tenham acesso aos livros individualmente, e por isso, reconheço a importância da organização dos Cantinhos de leitura, argumento com base em Cosson (2014) que a leitura pode ser um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. Segundo o autor, “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre homens no tempo e no espaço.”. (2014, p. 27). Ancorada neste paradigma, indaguei aos professores sobre o trabalho desenvolvido com a leitura literária no cotidiano escolar. Luciana traz uma enunciação que nos ajuda a pensar:

**Luciana:** Eu tive também uma experiência com uma turma. Acho que há uns dois anos... dois ou três anos atrás com essa coisa de terminar a atividade, e eu sempre digo para eles: “Olha, terminou a atividade, pode pegar.” Eu falo até ler: “Pode ler!” Ai eu comecei a observar dois alunos que eram assim: eles pegavam o livro, um pegava um e outro pegava o outro. E não lia, só... Então, eu disse: “Espera aí!” Chamei os dois e disse: “Olha só, vocês sabiam que o livro de história, ele conta uma história, né? Então, vocês sabiam que... vocês já perceberam que tem uma história, que o livro está contando?” E eles já estavam lendo alguma coisa, já estavam despertando, então eles já podiam ler alguma coisa, realmente. Ai eles disseram: “É, né, Tia?” Ai então eles começaram a ver com outros olhos, eles começaram a ler. Porque eles nem viam, pegavam o livro assim, e era só, sei lá... era só uma brincadeira, mesmo. Eles pegavam um: “Ah, não quero mais esse...” Pegava aquele, via a capa... Então, eu comecei a fazer esse trabalho com eles. De conversar com eles, mostrar que aquilo é uma história, que conta uma história, que tem início, meio e fim, que eu tenho que entender... Então, eles começaram a ter mais paciência, de pegar e olhar para o livro e ver que tem uma história. E eles estavam lendo o livro.

A enunciação dessa professora nos remete para a reflexão de Corsino (2014), que discorre: “Para formar-se leitor é necessário, além de livros, congregar espaço e tempo. Espaço de relações e tempo de escuta, de diálogo.” (2014, p. 248). Seguindo esta prerrogativa, não basta apenas possibilitar acesso aos livros, mas é preciso investir também em atividades planejadas, que socializem maneiras de ler, mas também ensine formas de lidar com o livro literário, para que as crianças possam ir construindo sua autonomia em relação à leitura. Este pensamento ressoa na seguinte enunciação do professor José:

Então não é contar a história só pelo contar. Ela sempre tem uma finalidade para isso. E quando tem um livro de poemas ou versos, a gente diz: “E... rimou, hein? Tem rima!”. E eles já sabem da estrofe, dos versos, e a gente acaba fazendo essa associação. Eles associam isso. E tem vários livros lá. Tem hora que já está até cansativo, porque eles querem ler toda hora!

O professor revela um discurso de utilização da obra literária que está articulada não apenas à fruição, mas relacionada também com a análise da estrutura e do conteúdo do livro. Este afirma que durante a leitura vai “lincando” com o conteúdo, o que não exclui o interesse pela obra, uma vez que informa-nos como esta prática tem agradado às crianças, que querem ler cada vez mais, a ponto de ficar “cansativo”. Em outras palavras, o trabalho com o texto literário em sala de aula precisa seguir um planejamento elaborado a partir de pressupostos teóricos e metodológicos adequados ao objetivo maior de proporcionar aos alunos a experiência da literatura, isto é, uma abordagem sistemática e pedagogicamente orientada para a leitura literária. (COSSON, 2011). Neste sentido, sua prática nos remete à proposta de letramento literário defendido por Cosson, para quem a simples imersão em obras literárias, mesmo que de excelente qualidade, não transforma os alunos em bons leitores. De acordo com o autor, é papel do professor oferecer aos seus alunos uma abordagem pertinente do texto literário para que estes se tornem leitores maduros na vida adulta, ensinando-o um modo de ler que busca a produção literária de sentidos.

Convém ponderar que o trabalho sistemático que objetive o letramento literário, investindo em práticas dialógicas de encontros com a linguagem literária, requer não apenas que o professor conheça o acervo, mas a atuação enquanto mediador de leituras pressupõe uma experiência com a literatura. Neste sentido, a trajetória de leitura literária do professor é variável importante que pode influenciar a prática pedagógica dos docentes e suas opções didáticas no desempenho de sua função como agente alfabetizador que intenta a formação de leitores. De acordo com Silva (2010):

Se o professor, durante sua infância e vida escolar, teve contato com histórias infantis ou qualquer outro tipo de leitura, é provável que tenha desenvolvido o hábito da leitura e que isso se faça presente em sua prática escolar. Contudo, se a história for contrária e ele não teve contato com a leitura, será difícil trazê-la para suas aulas. (2010, p. 23).

Ao reconhecermos que, conforme aponta Tardif (2008), as fontes de aquisição dos saberes dos professores se referem igualmente às experiências do presente e as do passado, e que conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional, podemos justificar a característica temporal dos saberes dos professores, inclusive em relação aos saberes e fazeres referentes ao letramento literário. Este fato pode

ser observado nos trechos abaixo, que trazem as narrativas pessoais dos professores entrevistados sobre seus processos de formação leitora:

**José:** Não, eu lia também, mas só que o olhar é diferente. Totalmente diferente. Era aquela leitura de obrigatoriedade. Não estou dizendo que na faculdade não era obrigatório, não, mas só que existiam outras opções que acabava que a gente deixava para lá. Mas é a forma de como é aguçado na criança, no caso, o poder que tem a leitura. Você pode viajar nela! E eu levo isso para sala de aula.

**Luciana:** Eu estudei numa escola assim, na verdade, não na época do jardim de infância, por exemplo, mas após o jardim de infância, numa escola tradicional, mas muito tradicional! Era, assim, por conteúdo. O objetivo era memorização. Então eu acho que até por conta disso, não tinha essa questão da literatura, né? De contar história. [...] Até se a gente for parar para analisar, né? Porque a gente sempre fala: “A escola não muda!” Mas nesse ponto, mudou muito! Porque a gente às vezes não para para pensar na nossa época, né? De escola. Agora que a gente está pensando nessa questão de história... já teve muita mudança. Hoje eu acho que... né? Não tinha esse incentivo...

**Rosi:** É como ela está falando... Assim, eu não tenho muita recordação de enquanto aluna. Na minha escola, eu acho que antigamente essa coisa de contar história, não existia muito, né? Eu acho que a ideia era mais ensinar, ensinar... As histórias que eu ouvia eram da cartilha, e só. Eram as histórias que eu lia. E eu lembro que na minha formatura, na festa do livro, o livro que eu ganhei era *A festa no céu*. Isso eu lembro. Mas, assim, fora isso... eu não lembro de roda de histórias, de a professora chegar na sala e falar: “Hoje vamos contar uma história!”. Não...

Ao narrarem suas próprias histórias de vida e de leitura, contam que também eles tiveram dificuldades de serem leitores, de terem acesso aos livros, principalmente de literatura. Reconhecem ainda que, quando tinham o contato com obras literárias, era por meio de uma prática tutelada, “obrigatória” em função de uma didática escolar mais voltada para a aquisição do código escrito, e onde, conforme apontado por Zilberman (2003b), a literatura estava presente apenas como instrumento ou acessório. No entanto, reconhecem mudanças neste panorama, como é enunciado por Luciana, que evidencia outras reflexões e proposições no que tange à presença da leitura literária na escola: “‘A escola não muda!’ Mas nesse ponto, mudou muito! Porque a gente às vezes não para para pensar na nossa época, né? De escola. Agora que a gente está pensando nessa questão de história... já teve muita mudança.”. E por isso, valorizaram essa proposição presente no programa de formação continuada, como incentivo e como possibilitadora da aquisição de práticas de leitura cotidianas. Portanto, as práticas de letramento literário no contexto escolar podem estar também refletindo processos individuais de letramento literário dos professores: “E eu levo isso para sala de aula.”.

Essas considerações evidenciam que os currículos dos programas de formação docente podem criar oportunidades de aproximação entre os livros e as pessoas, a fim de promover o letramento literário no contexto escolar. Além disso, os encontros de formação podem se constituir num espaço/tempo de reflexão sobre a importância do trabalho sistemático e

planejado com as obras literárias tendo em vista a intenção de formar leitores autônomos. Este espaço precisa garantir ainda a oportunidade para que os professores possam dizer de si, de suas histórias, e dos saberes provenientes tanto de sua formação profissional para o magistério, incluindo os programas e materiais, como oriundos de sua própria experiência na profissão. Por isso, proponho dialogarmos com as enunciações dos professores alfabetizadores que colaboraram com a pesquisa a este respeito:

**Rosi:** E a criança também precisa disso, né? Assim como nós gostamos, assim como nós nos sentimos bem, faz com que aquele momento se torne mais agradável, isso também acontece com a criança. E a criança tem uma maior facilidade de imaginar, de criar e às vezes a gente vai tolindo isso quando a gente se prende a papel, a caderno, por exemplo, as leiturinhas: vamos dar leiturinhas, né? E a gente vai tolindo essa coisa da criação. E quando você conta história, o modo como você fala, seu tom de voz, você vai trazendo a criança para dentro da história e ela vai gostando! Isso é um incentivo, né? Ela vai gostando de ler por prazer e também vai incentivando a criança a querer ler. Lá na sala, tem aquela estantizinha, aquela que tem os livrinhos e eles mesmos já pedem: “Tia, posso ler um livro?” Alguns não sabem ler ainda, mas eles já tem aquela relação assim: “Eu já posso ler!” Mesmo que não sejam exatamente as palavras, decifrar as palavras, mas eles se entendem como alguém que já sabe ler... Aí eles sentam lá, e começam a ler... as imagens, né? E, as vezes, tem livros que não tem escrito nada, eles acham aquilo espantoso, mas eles conseguem ler aquela história. Alguns que já sabem ler, aí, pronto! Aí que eles entram mesmo e querem mostrar para mim: “Tia, olha aqui!” - Para dizer que já está lendo... “Olha aqui!”

**Luciana:** Eu preciso retomar isso, até para que as crianças tenham esse prazer, sintam esse gosto. Viajar pela história... Eu acho que isso despertou na gente também... porque se não a gente começa a querer trabalhar a história só mesmo porque tem que trabalhar alguma coisa: “Ah, eu vou trabalhar essa história, mas deixa eu ver o que eu vou trabalhar com essa história, porque eu tenho que mostrar...”. E não precisa ser sempre assim! [...] Então, a gente precisa estar um pouquinho atento a isso também, que a gente precisa proporcionar para eles também esse momento de prazer. Ler só porque eu quero ler, porque estou com vontade de ler...

**José:** Eu não vou dizer assim: Ah! Leio todo dia. Mas toda semana tem uma historinha para ler e conversar com eles. E aí a gente começa: “O que você já sabe da história?” Algumas vezes eu também instigo: “E se você fosse um... O que você ia fazer? Como é que seria isso...?” Fico instigando também para ver como eles fariam. E nessas histórias, algumas delas, eu pego para fazer produção de texto, para eles saberem como é. A proposta de saber deles mesmos o que eles acharam, o que eles estão achando da história. O que eles iam fazer.

Em suas enunciações, os professores destacam reflexões que vêm sendo construídas e práticas que revelam um intermitente ir e vir. Enunciam compreensões sobre o processo de leitura, ressaltando a necessidade do contato das crianças com o que é próprio da literatura, isto é, a proposta ficcional que permite o agenciamento do imaginário dos leitores, detonadora de um jogo de significações que excita a possibilidades da composição de outros mundos. Pontuam ainda que a escola, com a preocupação focada no aspecto estritamente relacionado à codificação e decodificação, acaba suplantando as práticas significativas de ensino e

aprendizagem da linguagem em sua forma escrita. Luciana, por sua vez, traz à tona uma reflexão sobre a utilização da leitura exclusivamente vinculada aos conteúdos, revelando uma crítica à proposta dos materiais que se aproxima da discussão efetuada anteriormente. Ao refletirem sobre estas práticas, algumas que podem ser relacionadas às suas próprias histórias de contato com a leitura literária na escola, como podemos inferir a partir das narrativas apresentadas, trazem à baila a importância de momentos de fruição, reconhecidos por elas como “ler por ler”, “ler por prazer”, ou seja, sem a cobrança de atividades referentes à leitura.

Neste sentido, os professores revelam esforços que têm empreendido para tornarem as atividades literárias mais interessantes, distanciando-se de propostas pedagogizantes ou de uma didatização mal compreendida que desfigura e falseia o texto literário, conforme criticado por Soares (2011). Revelam intenções de promover a vivência estética por meio da literatura, oportunizando espaços para a socialização das construções, interpretações e ressignificações dos alunos em relação às obras literárias. No entanto, admitem que este é um processo que ainda não acontece “todo dia”, como pontua José e por isso, necessitam “estar um pouquinho atentos” para não retornarem para práticas que já não reconhecem como válidas. Trata-se, de acordo com as narrativas, de um processo que está sendo construído aos poucos junto com os alunos, seus interlocutores que demandam deles outras posturas e parcerias, e sentem a liberdade de questionar: “Tia, posso ler um livro?”.

Luciana e Rosi ressaltam também a influência dos momentos vivenciados na formação, que “despertaram” o encantamento pela leitura, incitando-as a incluírem em suas práticas docentes a experiência estética que têm vivenciado nos momentos de formação. Rosi revela que, em sua sala de aula, o encantamento é vivenciado inclusive por alunos que ainda não dominam o código escrito, mas que experienciam a literatura infantil por meio das ilustrações (inclusive de livros-álbum). Estas enunciações reportam ao que é defendido por Souza e Silva:

A implementação dos currículos organizados para os cursos de formação não podem prescindir do planejamento de situações que favoreçam a formação de professores leitores e não de simples reprodutores/as de ideias e conteúdos, que, ao invés de aproximar os indivíduos da leitura, dela os distanciam, interditando a possibilidade de acesso a diferentes e novos conhecimentos. (SOUZA; SILVA, 2004, p. 169).

Daí a importância de, nos momentos de formação, trazer a reflexão sobre as obras infantis, mas especialmente fomentar nos professores o interesse e a responsabilidade de se constituírem formadores de leitores.

### 6.5.6 A (trans)formação em constituição

O último eixo tentou analisar as considerações dos Orientadores e professores alfabetizadores sobre as participações neste programa de formação e *se e como* esta contribui para suas práticas docentes. Desta forma, trago as enunciações dos professores que dizem de si e deste processo experienciado:

**Rosi:** Assim, o PNAIC me fez refletir mais. Qual, com que objetivo, o que eu quero, o que eu pretendo fazer? Então, assim, refletir não só ali na hora, mas em como a minha prática vai afetar a criança ao longo da vida dela, da vida escolar, né? Porque aquilo que a gente faz hoje com a criança, aquilo vai marcar tanto do lado positivo quanto do lado negativo. Então, eu acho que me fez isso, acho que me fez abrir mais a mente para refletir melhor e também mudar a minha prática, porque eu passei a dar mais valor. Por exemplo, eu sempre gostei dessa coisa da literatura, como eu disse no início, eu sempre procurei fazer formações nessa área, eu sempre gostei. Mas com as atividades que o PNAIC propõe, já te direciona mais, isso e isso e vai lá e faz.” Então, fica mais fácil de a gente por em prática as sugestões. Então, mudou sim a minha prática, embora às vezes, a gente dá uma relaxada, mas me fez ver as coisas diferentes. Apesar de que, me faz enxergar que a minha prática atual precisa melhorar. Então, se não fizesse nenhuma diferença... vou continuar do mesmo jeito? Não! Eu preciso melhorar, eu preciso retomar algumas práticas, algumas atitudes, então, para mim foi isso.

**Luciana:** De uma certa forma, eu já tenho 26 anos de magistério e já fiz muita coisa. Mas o que o PNAIC trouxe eu já deixei de fazer na sala já... E aí, nos obriga a ter uma proposta que depois acaba virando um hábito. Como essa questão da leitura de histórias, né? Que às vezes... não, hoje eu não vou contar história não!. Mas como com o PNAIC você tem que fazer a atividade, então você acaba se habituando... se torna uma coisa gostosa de fazer, e eles gostam também. Eu estou gostando muito de fazer. Me fez retomar uma prática que eu sempre acreditei, que eu sempre gostei de ter, principalmente no primeiro ano, trabalhar muito com a leitura de histórias, você alfabetizar através de uma história, ao invés de ser aquela coisa tradicional que eu já estava perdendo, e... assim, me fez retomar isso, mudou, logicamente. Porque, assim, como eu também falei, a gente acaba tendo que fazer obrigatoriamente mas aquilo acaba se envolvendo no seu dia a dia. Você começa a ver que realmente dá resultado. Então, eu acho que veio enriquecer essa discussão, até para eu levar para os professores. O que é alfabetizar? O que é o aluno estar letrado? Será que é só isso? Aí você vai tomar a leitura, ele vai ler aquela coisa silabada, aquilo ali, sem ter nenhum sentido para ela... Então, está trazendo, está enriquecendo as nossas discussões também. E me fez voltar também às minhas origens, porque, quando eu entrei na rede, há 26 anos atrás... porque eu pude resgatar esse histórico meu, essa forma que eu gosto de trabalhar e a gente sabe que dá resultado.

**José:** Válido para mim foi... Qualquer coisa que eu aprendi aqui sempre é válido! Trabalhar só com números, atendendo clientes em banco... Agora, tudo bem, eu tenho um outro tipo de pensamento completamente diferente, em relação às crianças... Mas, agora, em termos de PNAIC, ele foi muito bom, está sendo ainda para mim, nesse caso. Para quem não tinha nenhuma experiência, ficava até desesperado! No início, de ver que tinha criança que ainda não sabia ler...

Podemos perceber, a partir das enunciações dos professores, uma comparação entre sua prática antes e depois do engajamento no programa de formação. Por meio de um olhar retrospectivo, avaliam que participar desta proposta, mesmo que identificada com uma versão aplicacionista que requer o cumprimento de atividades obrigatórias, tem colaborado para

repensarem e reelaborarem a própria prática. Interessante observar que os professores fazem uma comparação entre o passado e o presente profissional, apontando o discurso de “modificações” nos mesmos moldes do que é apresentado nos materiais de formação, que aventam como objetivo transformar as práticas docentes uma vez que estão pautadas no “argumento da incompetência” discutido por Souza (2014). Tais análises encontram seu ápice nas mudanças observadas diretamente na atuação junto aos alunos, especialmente no que se refere ao trabalho com a leitura, conforme intencionado pela proposta oficial. No entanto, à medida em que se referem a suas práticas anteriores, os docentes se analisam diante de uma possibilidade de repensarem ou retomarem práticas no presente e no futuro, evidenciando, como preconizado por Tardif (2008) que a construção dos saberes necessários à sua prática profissional é complexa e marcada por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências.

Não podemos perder de vista que, no momento desta enunciação, os professores levam em consideração os sujeitos da interlocução, as condições de produção dos discursos, as relações com a memória e a projeção de horizontes de possibilidades de interpretação que esse discurso pode abrir. Por isso, podemos concluir que, pela constituição dos enunciados, especialmente apresentada pela marca de primeira pessoa, a referência temporal ao presente, a presença de pausas, repetições de conectores que intentam a sequencialização e a convivência do discurso (“assim”, “então”), bem como interrogações indiretas e diretas, os locutores representam a instância do discurso a descrever-se no ato de enunciação, elaborando neste momento reflexões sobre seu fazer pedagógico. Todavia, não se trata de uma reflexão concluída, mas em constituição, e por isso, passível de outras reformulações e compreensões.

Processo análogo é verificado nos discursos das Orientadoras de Estudos que também apontam como sua participação no PNAIC, no papel de formadoras, tem refratado em suas identidades:

**Jacqueline:** Eu... eu me vejo no papel de mediação. Aquela frase bem conhecida do Freire: “Não existe saber menos, mas saberes diferentes”. No sentido de não sei mais, não sei menos, mas estar ali... Porque o professor também tem muito para contribuir! Seja com as suas experiências, seja com a bagagem, porque todo mundo tem uma bagagem, a bagagem teórica, e da prática docente. Então, eu tenho me visto e buscado exercer esse papel nessa perspectiva, da interação e da mediação. O PNAIC, assim, para mim tem sido uma experiência muito boa de formação. Tem contribuído? Óbvio! Desde sempre, mesmo com as suas contradições, porque contradições sempre vai ter... E contribui assim, pelo menos eu penso, assim, tem contribuído para meu... para minha formação profissional, mas também pessoal. A gente estava até conversando sobre isso. Você aprende a ouvir, ouvir atentamente, aprende a compreender que realmente os processos são muitos e diversos, e que esse diálogo, em alguns momentos é mais conflituoso, tenso, do que igualitário, consensual. Então, assim, viver a experiência de estar como Orientadora de Estudos

nesse programa de formação só tem me trazido boas referências e só tem contribuído para minha formação.

**Maristela:** Quando eu recebi a resposta que eu ia ser formadora do PNAIC, eu tinha calafrios, assim... Meu estômago parecia que dava um nó! Eu falava: “Como que eu vou fazer isso? Eu não sei!”. Mas eu sabia que eu tinha um potencial que eu poderia colocar, mas eu não sabia como. Então, assim: “Como que eu vou me colocar em frente a professores que são pós-graduados, que tem até mestrado, alguns?”. Aí, eu fui com a cara e a coragem e estou aí, estudando muito! Porque a gente acaba estudando muito, para não fazer o mesmo, né? Mais do mesmo. [...] Eu acho que hoje, eu ainda estou me constituindo, né? Eu ainda estou me constituindo... mas eu acho que está dando para o gosto. Para o gosto e para o gasto. Eu acho que, assim... eu procuro ver o retorno das cursistas. Então, quando eu vejo procura, as pessoas querendo ficar na minha turma, então eu acho que, eu fico me perguntando: “É isso mesmo, né? Ah! Então eu tenho alguma coisa a oferecer!”. Aí eu acho que tenho alguma coisa a oferecer e procuro fazer o melhor.

Para as Orientadoras, o encontro com *o outro*, os professores, que questionam, desafiam, contribuem, aprendem e ensinam, ensinam a ouvir, a estudar, a dialogar, fez a diferença para que estas se constituíssem como formadoras. A experiência proporcionou a construção de saberes e fazeres pedagógicos ancorados em referenciais teóricos, práticos e políticos compromissados com a legitimação da voz docente. Assim, revelam em suas enunciações o que é preconizado por Bakhtin (2011) ao afirmar que, no encontro alteritário, ou seja, do homem com o homem, nos conhecemos e nos revelamos para nós mesmos e para o outro. Esta proposição vai ao encontro da perspectiva de Tardif (2008), para quem os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Nesse sentido, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento dos saberes de todos os envolvidos no processo formativo, mesmo sendo este por vezes contraditório.

Ressalto ainda o reconhecimento, nas enunciações das Orientadoras, de que não há uma assimetria entre saberes e fazeres. Ao apontarem que se trata de um processo em que todos têm o que aprender e o que ensinar, mesmo que nesse diálogo haja consensos e discensos, e momentos conflituosos, como evidencia Jacqueline, a atuação como formadoras tem se constituído numa base horizontalizada de saberes, recobrando o que é apontado por Sanches (2010):

Ver, ouvir e compreender o outro no que ele diz (e pensa) significa (re)conhecer que o seu ponto de vista é tão válido quanto o meu, mesmo me parecendo menos desejável. A assunção da relação dialógica como constitutiva do processo de conhecer abre caminhos para que diferentes pontos de vista possam ser discutidos, confrontados, negociados, transformados ou não. (2010, p. 142).

Por fim, reitero o que é apontado por estas duas Orientadoras de estudos, mas que também pode ser verificado nas enunciações dos professores alfabetizadores: a consciência da

inconclusão. Enunciações como: “Então, se não fizesse nenhuma diferença... vou continuar do mesmo jeito? Não!”, proferida por Rosi, “E contribuí assim, pelo menos eu penso, assim, tem contribuído para meu... para minha formação profissional, mas também pessoal.”, enunciado por Jacqueline e “Eu acho que hoje, eu ainda estou me constituindo, né? Eu ainda estou me constituindo...”, nas palavras de Maristela, apontam para um processo de construção identitária, com reflexos e refrações (BAKHTIN, 2014a) na formação dessas professoras no que se refere aos saberes e fazeres docentes, mas também para sua constituição enquanto indivíduos, como sujeitos singulares. Porém, são modificações e contribuições que não estão concluídas, acabadas. E talvez nunca estarão...

Os discursos docentes reiteram a importância deste programa de formação, apesar de suas contradições, em função de criar oportunidades para que professores, com diferentes formações, experiências e práticas, possam se encontrar para compartilhar, conversar e discutir sobre concepções teóricas, possibilidades de trabalho docente, e ao mesmo tempo, produzir e intercambiar conhecimentos acerca de suas próprias práticas e contextos. Neste processo, transformam-se em sujeitos de experiência e de saberes, construindo coletivamente, a partir de um encontro dialógico e alteritário de formação (ANDRADE, 2011a), formas singulares de ser professor.

## 7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

### 7.1 PONTOS E CONTRAPONTO: TECER E DESTECER

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma.  
Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de  
um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido.  
(COLASANTI, 2000)

Ao concluir esta pesquisa, proponho o entrelaçamento de alguns fios para uma construção de sentidos possível a partir da leitura dos discursos apresentados nos documentos basilares que estruturam a política educacional do PNAIC, enfatizando as concepções relativas à leitura literária no contexto escolar. Para tecer essas reflexões, propus reunir e incorporar as vozes docentes, articulando os discursos constantes nos materiais formativos com os diálogos empreendidos com os professores e Orientadoras de estudos que colaboraram com este trabalho. Ao fazê-lo, retomo a reflexão de Paulo Freire (2009) compreendendo que:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou membros de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los, no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou educador cuja opção é libertadora. (2009, p. 26)

Esses sentidos são compostos a partir da assunção da perspectiva bakhtiniana de que os discursos, sejam estes escritos ou verbalizados oralmente, são parte integrante de uma discussão ideológica, o que resulta na necessidade de não apenas depreender sua estrutura, mas ressaltar o contexto de produção e buscar compreender os discursos implícitos nas interações.

Depreendo da análise dos documentos e materiais de formação que estes estão direcionados a interlocutores presumidos, ou seja, aos sujeitos envolvidos na formação, principalmente ao professor alfabetizador. A partir da imagem construída desses interlocutores, os autores articulam seus discursos intencionalmente, o que possibilita também vislumbrar imagens de autor projetadas, desejáveis de si mesmos a partir das diferentes nuances de interlocução entre dois espaços distintos: o universitário e o escolar.

Ao se colocarem numa posição hierárquica superior, os autores/pesquisadores produzem os textos com um caráter informativo e prescritivo, uma vez que trazem alguns conceitos e discursos que apresentam uma única proposta de formação e de trabalho. Verifica-se a predominância de uma única concepção de alfabetização, uma vez que a participação dos autores, especialmente na produção dos textos com discussões teóricas, não apresenta uma distribuição equitativa. E projeta-se uma tentativa de que os textos sirvam de referência para o trabalho docente no ciclo de alfabetização a fim de atingir o objetivo geral do programa: a alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

O professor, leitor presumido, é posto como receptor e beneficiário das discussões e sugestões propostas. Geralmente, este é apresentado numa posição abstrata do “terceiro”, identificada por Bakhtin (2014a) como “posição objetiva”, ou seja, colocado como objeto do discurso, aquele sobre *o que* se fala, mas ao mesmo tempo, sendo responsabilizado pela aprendizagem dos alunos. Esta posição é evidenciada no recurso amplamente utilizado no material analisado que é o discurso citado, isto é, a utilização de relatos de experiências de professores. No entanto, convém refletir, a partir de uma orientação sociológica, como se dá o fenômeno de transmissão e a retomada da palavra do outro nesses discursos, perguntando-nos como Bakhtin (2014a):

Como na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio de um discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida? Encontramos justamente nas formas do discurso citado um documento objetivo que esclarece esse problema. (p. 152)

Este outro, inicialmente, é o professor tomado em seu discurso pelo autor do texto formativo, mas que também pode traduzir-se na retomada das palavras do formador pelos orientadores de estudos e destes, pelos professores alfabetizadores, sendo tais discursos reproduzidos e/ou resignificados por esses interlocutores. Postulo, a partir das análises dos textos dos cadernos, que o professor não é visto como um interlocutor, pois seu discurso é tomado como palavra alheia, com ou sem reformulação, mas os pesquisadores não se permitem alterar pelo discurso docente. Esta “audição” da palavra do outro evidencia a maneira como os sujeitos, especialmente nós, professores, somos enxergados e apresentados nos materiais de formação, cuja presença pode ser requerida apenas para dar legitimidade à teoria ou às propostas de ação intencionadas pelos autores, o que pode transparecer uma concepção de formação continuada subjacente ao programa. Essa questão é primordial para pensarmos no modo como se dá a leitura do material.

Porém, foi possível observar que os processos de leitura desses materiais formativos são distintos e podem não condizer com as intenções pressupostas inicialmente. No caso dos orientadores de estudos, a leitura está vinculada à necessidade de extrair concepções e trechos considerados primordiais para a elaboração de suportes visuais para as discussões (apresentações em *Power point*) e dinamização dos encontros presenciais. Para os professores, esta leitura está correlacionada à solicitação e/ou indicação dos orientadores ou voltadas para uma intenção de uso, ou seja, os professores selecionam o que vão ler de acordo com suas necessidades reais no cotidiano escolar. Um exemplo disso é a leitura dos relatos de experiências docentes, um grande investimento na elaboração dos cadernos de formação, mas que não são priorizados no planejamento das orientadoras e por isso, a utilização destes pelos professores foi irregular, desde a não leitura por preferirem as narrativas das experiências apresentadas nos momentos presenciais até a leitura especialmente dos relatos dos cadernos com a intenção de selecionar o que poderia ser desenvolvido em sala de aula.

Assim, esses discursos indicam a necessidade de um espaço em que os cadernos de formação sejam lidos e discutidos com intenção de réplica, de discussão e (re)construção de sentidos, a fim de evitar interpretações ingênuas por ser um material “oficial” e que por isso pode ser encarado como única verdade e suas proposições podem ser adotadas sem uma leitura crítica. Para que isso seja possível, aqueles que se colocam na posição de formadores (incluindo os Orientadores de estudos) precisam adotar um posicionamento responsivo, estando cientes dessa necessidade de constituição de um espaço-tempo dialógico e crítico, traduzindo essas proposições em ações metodológicas nos encontros.

Nos cadernos, é exposta uma concepção de formação continuada que seria uma complementação da formação inicial ou ainda, a capacitação para que os professores reconheçam os objetivos de trabalho prioritários neste ciclo, apresentados na forma de Direitos de aprendizagem, e aprendam como desenvolver estratégias de trabalho profícuas para garantirem a aprendizagem discente. Para tal, diversos princípios de formação são propostos, os quais encerram estratégias metodológicas consideradas indispensáveis para a condução deste paradigma de formação docente. Entretanto, estes são resignificados no contexto da prática tanto pelos Orientadores de estudos quanto pelos professores.

Por isso, o papel das IES que são responsáveis pela formação dos professores e principalmente dos Orientadores de Estudos e formadores, é fundamental. No que se refere ao Estado do Rio de Janeiro, a proposta da Universidade Federal do Rio de Janeiro é que estes cadernos sejam lidos e utilizados de maneira crítica, ampliando-se as discussões neles

veiculadas, ou mesmo criticando-se algumas proposições conflitantes a partir de outros estudos e leituras. Aliada a essa postura, está a concepção de *ouvir* as “vozes” dos professores (formadores, orientadores e alfabetizadores) por postular que o investimento em espaços para a troca de experiências e na socialização de artigos científicos e relatos de experiências produzidos por estes, considerando a compreensão autônoma desses profissionais parece garantir a continuidade dos debates sobre a formação continuada. Esta aposta difere-se, portanto, de propostas com intenção de “treinamentos” ou aplicação de materiais e atividades, que impossibilitam aprofundamentos e reflexões sobre o processo educativo.

No diálogo com os Orientadores de estudos e com os professores alfabetizadores, também foi possível observar que as motivações para a inserção no programa foram distintas. E, assim como os pontos de partida de cada sujeito num mesmo processo de formação são diversos, os pontos de chegada são sempre provisórios, e também singulares para cada um.

Nesse processo de formação experienciado pelas professoras, conteúdos são apresentados, possibilidades teórico-práticas são fomentadas, compartilhadas, configurando-se como prerrogativas a partir das quais vão criar suas práticas e conhecimentos. No entanto, mesmo tendo como paradigma uma formação fundamentada em concepções teóricas próprias, os envolvidos foram reconhecendo as incoerências e contradições dessa política e foram, a partir de seus saberes e fazeres cotidianos, de suas experiências e de suas necessidades imediatas, especialmente no que tange ao trabalho com a alfabetização, resignificando propostas e discursos. Esta evidência pressupõe a necessidade de encarar o professor como um profissional responsável e crítico que olhe para cada proposta e se disponha a aproveitar de cada uma o que podem oferecer, conforme preconiza Andrade (2010a). Este paradigma está ancorado no reconhecimento de que os professores não devem figurar como meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte, mas que precisam discutir sobre as diferentes possibilidades e métodos, ampliando seus conhecimentos tanto a partir de um aprofundamento nos estudos, pesquisas e concepções teóricas, quanto a partir da socialização de práticas docentes que podem ser analisadas, criticadas e avaliadas em grupo com a constituição de um espaço dialógico de formação.

A este respeito, os discursos docentes apontam para a valorização dos momentos nos encontros do PNAIC que propiciam a socialização de práticas e as trocas de experiências. Para os participantes entrevistados, esta é uma das grandes contribuições do programa, o que pode revelar que a instituição de espaços em que os professores possam dialogar sobre seus saberes e práticas está cada vez mais escassa. Todavia, argumento que a proposição de

espaços nos quais os professores possam discutir suas ações pedagógicas abertamente, pressupondo que os diálogos são compostos por consensos, discensos e negociações, não pode prescindir de momentos de aprofundamento e discussão teórica, reconhecendo as concepções em questão para que possam se posicionar em relação a elas, assumindo-as, rejeitando-as ou criticando-as.

Entre as diversas estratégias metodológicas propostas pelo programa do PNAIC, está a denominada *Leitura Deleite*. Tal deliberação, neste programa, enfatiza a leitura literária como mera estratégia para divertimento ou apenas para que os professores conheçam as obras que estão disponibilizadas, sendo estas já indicadas previamente ou estritamente relacionadas com os temas a serem abordados nos encontros de formação. Embora reconheça a possibilidade de a literatura também poder encerrar tais objetivos, argumento que esta intenção precisa ser discutida nos encontros de formação continuada com os professores, a começar pelo termo *Leitura Deleite* que veicula uma concepção de leitura apenas por prazer, o que pode desconsiderar a perspectiva humanizadora da literatura.

Esta estratégia de formação foi assumida não apenas pelas Orientadoras entrevistadas, mas por todo o grupo de Orientadoras do município em questão. Porém, a concepção, as reflexões e encaminhamentos destes momentos foram distintos, incluindo a adesão ou não desse termo, influenciados também pelos processos de letramento literário, formação docente e experiência pedagógica de cada orientadora. A aproximação desta prática se deu especialmente em relação à literatura infantil. Entretanto, apesar de ser uma estratégia formatada pelo programa, com intenções políticas subentendidas, esta se configurou como uma oportunidade de facultar a ampliação do acervo de leituras dos professores, tanto de obras do PNBE, prioritariamente, como também de outros livros de literatura infantil que eram escolhidos e apresentados pelas Orientadoras. Aliada a esta ampliação, esteve a possibilidade de discussão de critérios de qualidade e de sugestões de tratamento didático das obras infantis, o que proporcionou a reflexão sobre a importância da presença da leitura literária na escola desvinculada da leitura como pretexto para o ensino de conteúdos curriculares, do sistema de escrita alfabética e da compreensão leitora, apenas.

Segundo as enunciações dos professores entrevistados, os momentos de leitura literária neste processo de formação oportunizou o encontro com a arte literária, fomentando o reconhecimento de que este precisa ser proporcionado às crianças com o objetivo de formar leitores autônomos, que reconheçam as possibilidades de uma leitura para fruição, sem que isto esteja desvinculado com o trabalho ativo, consciente e planejado dos textos literários.

Por isso, argumento que os momentos de leitura literária nos processos de formação podem afetar-nos a todos, formadores, orientadores de estudos e professores alfabetizadores, desde que se assuma uma postura dialógica no tratamento da obra literária por meio da interlocução. A concepção de letramento literário docente aqui defendida é de que esta se constitui como experiência que nos passa, ou que nos acontece, ou que nos toca (LARROSA, 2002a), a tal ponto que possa refratar no contexto escolar através de práticas docentes cotidianas que permitam aos alunos o encontro com a palavra literária. Nessa perspectiva, é possível reconhecer a formação continuada de professores como espaço endógeno para vivenciar a experiência estética da leitura literária, deixando-se marcar, tocar por esta experiência trans-formadora (LARROSA, 2002a).

A importância dedicada à leitura literária nessa política educacional pode ser verificada também no investimento para a ampliação da quantidade de livros entregues às escolas, especialmente no que se refere às Obras Complementares. Este tem um propósito interligado com os ideais do PNAIC, qual seja, garantir a alfabetização das crianças ao final do ciclo de alfabetização, enfatizando a proposta de trabalho interdisciplinar para alcançar esse objetivo. No entanto, é preciso facultar a possibilidade de discutir o uso destes materiais em consonância com os estudos voltados para a formação do leitor, especialmente a formação literária, coadunada com a necessidade de debater as concepções que embasam essa política tendo em vista a ênfase na mediação do professor.

Ao enunciarem sobre a utilização dos acervos complementares enviados pelo MEC, os orientadores elogiam esta iniciativa por tornarem possível o livro literário estar presente nas salas de aula de todo o país, especialmente no município em questão, o que considero também louvável, especialmente tendo em vista a dificuldade de acesso a este bem cultural por parte da maioria das crianças atendidas na escola pública. Porém, os professores alfabetizadores evidenciam que a política de ampliação de acervos das escolas precisa ser discutida, pois estes são distribuídos sem qualquer orientação no sentido de conscientizar a equipe escolar da importância deste material, o que, nos casos apresentados, culminou ou na não utilização deste acervo ou na perda ou desalocação dos livros. Defendo, portanto, que mais do que uma política de livros, a distribuição de acervos literários para as escolas precisa se transformar numa política de formação de leitores, a partir de um trabalho de conscientização, fiscalização e formação de docentes, diretores e gestores, no sentido de tornar o livro literário mais uma referência no processo de educação escolar.

No que tange ao trabalho com a literatura no contexto escolar, os cadernos de formação englobam três dimensões que se articulam às categorias de análises reconhecidas: leitura como deleite, leitura como pretexto para o ensino curricular e leitura para compreensão textual. A leitura como deleite supõe um trabalho com o livro literário como objeto lúdico, identificado com um trabalho alegre, agradável, do qual o indivíduo participa de forma espontânea. Esta leitura é articulada com outra possibilidade: a leitura como pretexto, na qual fica evidente o conceito de utilização de livros como instrumental para uma apresentação considerada “lúdica” dos conteúdos pertinentes às áreas do conhecimento. Tal proposição incorpora a utilização de textos literários mais próximos de um caráter informativo como desencadeadores e referências para sequências didáticas e projetos. A esta proposta, coaduna-se a dimensão relativa aos conhecimentos linguísticos, que englobam o funcionamento do sistema alfabético, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos gramaticais, propondo-se, em vários textos formativos, a utilização dos livros literários para o ensino do sistema de escrita alfabética.

Além do foco em propostas que incidem na leitura literária a serviço da apresentação de conteúdos disciplinares, está a ênfase em atividades que almejam a decodificação e compreensão de textos. Embora admita a importância da compreensão leitora, acredito que este não deve ser o único objetivo a ser almejado no trabalho com textos e/ou livros. Por isso, advogo que, para além da compreensão está a interpretação, entendida aqui como a capacidade de o leitor expandir sua leitura, indo em direção à reflexão sobre/a partir do texto, o que corrobora com a concepção de Paulo Freire (2009) ao preconizar a leitura como um ato crítico, reflexivo e consciente. A leitura, especialmente de obras literárias, no espaço escolar precisa ir além do pretexto, embora possa se configurar como contexto para outras atividades (LAJOLO, 2009), incluindo os saberes decorrentes de outras áreas do conhecimento. Trilhando por este caminho, a leitura pode abrir espaços profícuos para a compreensão e interpretação crítica, permitindo aos leitores se inserirem num processo criador, de que ele é também sujeito, caso as propostas de práticas de leituras sejam democráticas e críticas.

Essa reflexão remete aos discursos docentes no que se refere às propostas de trabalho e utilização das obras literárias aventadas pelo PNAIC. Uma das proposições do programa quanto à utilização dos livros de literatura é reconhecida e desenvolvida pelos professores entrevistados: o Cantinho da leitura. A organização e/ou criação desses espaços pelos professores entrevistados ocorreu de distintas formas no ano de 2013 e foi uma prática que

não permaneceu com a mesma intensidade nem da mesma maneira de quando foram solicitadas. Tal fato nos leva a pensar sobre a provisoriedade das propostas vinculadas pelos programas, que em alguns casos não são assumidas como práticas individuais e duram apenas o tempo necessário para o cumprimento de tarefas. No entanto, a criação deste espaço gerou alguns resultados, na medida em que os alunos assimilaram a proposta de utilização dos acervos e adquiriram o “gosto” pela linguagem literária e pelo objeto livro. E, embora não esteja organizado da mesma forma, este espaço destinado às obras literárias nas salas de aula é garantido, no caso dos professores entrevistados.

Ainda ressalto que, apesar de reconhecer a importância da organização dos Cantinhos de leitura, argumento com base em Corsino (2014) que para formar leitores no contexto escolar é necessário, além de propiciar acesso aos livros, congregar espaços e tempos de escuta, de diálogos, de propostas que permitam a vivência estética a partir da literatura. Seguindo esta prerrogativa, é preciso investir também em atividades planejadas, que socializem maneiras de ler, mas também ensine formas de lidar com o livro literário, para que as crianças possam ir construindo sua autonomia em relação à leitura. Reitero a opção teórica de letramento literário defendido por Cosson (2011), para quem a simples imersão em obras literárias, mesmo que de excelente qualidade, não transforma os alunos em bons leitores.

Estas reflexões evidenciam ainda que os currículos para a formação docente podem proporcionar situações de aproximação entre os livros e as pessoas, constituindo-se num espaço-tempo de reflexão sobre a importância do trabalho sistemático e planejado com as obras literárias com a intenção de formar leitores autônomos. Este espaço precisa garantir a oportunidade para que os professores possam dizer de si, de suas histórias, e dos saberes provenientes tanto de sua formação profissional para o magistério, incluindo os programas e materiais, como também dos saberes oriundos de sua experiência pessoal.

Nas enunciações sobre essa questão, os professores destacam reflexões que vêm sendo construídas e práticas que revelam um intermitente ir e vir. Pontuam ainda que a escola, com a preocupação focada no aspecto estritamente relacionado à codificação e decodificação, acaba suplantando as práticas significativas de ensino e aprendizagem da linguagem em sua forma escrita e se reconhecem no lugar de, muitas vezes, corroborarem essa prática, o que pode ser relacionado às suas próprias histórias pessoais de contato com a leitura literária na escola. Trazem à baila a importância de momentos de fruição, reconhecidos por elas como “ler por ler”, “ler por prazer”, ou seja, sem a cobrança de atividades referentes à leitura. Neste sentido, os professores revelam esforços que têm empreendido para tornarem as atividades

literárias mais interessantes, oportunizando espaços para a socialização das construções, interpretações e resignificações dos alunos em relação às obras literárias. No entanto, admitem que este é um processo, constituído também a partir de sua participação no PNAIC, e ressaltam a influência dos momentos vivenciados na formação que “despertaram” o encantamento pela leitura, incitando-os a incluírem em suas práticas docentes esta experiência estética.

No entanto, é possível inferir, a partir dos discursos docentes, que para que proposições como estas culminem em reflexões e transformações identitárias em todos os envolvidos no processo formativo, faz-se necessário compreender que repetir, retomar, reformular o que dizemos ou o que nosso interlocutor diz não é simplesmente reproduzir um comportamento, mas sim produzi-lo, conforme propõe Del Ré: “Propriedades que permitem inferir que o autor repete o que disse, retoma parcialmente a fala do outro ou a reformula.” (2014, p.86). Esta relação corresponde ao sentido bakhtiniano de diálogo. O contrário dessa posição produz um silenciamento no professor leitor, por meio de um discurso de que a sua prática estaria sempre incompleta ou equivocada.

Ao refletirem sobre a participação neste programa de formação e *se e como* esta contribui para suas práticas docentes, os Orientadores e professores alfabetizadores realizam uma comparação entre seus trabalhos antes e depois do engajamento no PNAIC. Por meio de um olhar retrospectivo, avaliam que participar desta proposta tem colaborado para repensarem e reelaborarem suas ações docentes. Esta afirmação coaduna-se com o que é preconizado por Tardif (2008) ao abordar que a construção dos saberes necessários à prática profissional docente é complexa e marcada por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências, entre elas, os processos de formação continuada de que participam, aliadas ao saberes construídos na prática cotidiana e na relação com outros professores.

No caso das Orientadoras de Estudos, estas apontam que sua participação no PNAIC, no papel de formadoras, tem refratado em suas identidades. Essa experiência tem proporcionado a construção de saberes e fazeres pedagógicos ancorados em referenciais teóricos, práticos e políticos compromissados com a legitimação da voz docente. Suas enunciações reiteram a importância deste programa de formação, em função de criar oportunidades para que professores, com diferentes formações, experiências e práticas, possam se encontrar para compartilhar, conversar, produzir e intercambiar conhecimentos, experiências e possibilidades de trabalho docente. Neste processo, podem se reconhecer como sujeitos de experiência e de saberes, construindo coletivamente, a partir de um encontro

dialógico e alteritário de formação (ANDRADE, 2011a), formas singulares de ser professor. Essa proposição pode ser aplicada à compreensão de formações discursivas, em que as vozes se dão por dentro dessas formações. Os discursos se delimitam, mas estão em articulação, e é pelo entrecruzamento dos discursos que se dá a formação.

Argumento que ainda há muito para refletirmos sobre o papel da educação, sobre a alfabetização, a formação continuada de professores alfabetizadores e sobre o letramento literário na formação docente e no contexto escolar. Compreendo que a educação não pode ser encarada como a solução para todos os males da sociedade, como a única responsável pela promoção da justiça social, pela eliminação das desigualdades sociais, assim como pelo acesso aos bens culturais, entre os quais figura a literatura. Mas não posso deixar de vê-la como locus privilegiado para promover a discussão destes temas e propiciar algumas mudanças ideologicamente almeçadas por todos os que se inserem neste campo.

No que diz respeito ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, acredito que este tem contribuído para lançar luz sobre a questão da alfabetização, especialmente das classes populares, alçando-a à agenda nacional de políticas públicas prioritárias e induzindo os sistemas de ensino a enfrentá-lo. Também tem propiciado a possibilidade de os professores estarem reunidos para discutir e refletir sobre a questão dos processos iniciais de ensino e aprendizagem escolar, o que, muitas vezes, não lhes é garantido no espaço da escola. Porém, corroboro a ideia de que, para se consolidar efetivamente como política, o PNAIC precisa ir além da formação de professores e empreender ações de gestão. A integração das equipes, a sensibilização dos gestores e o apoio ao trabalho dos educadores são desafios a serem enfrentados, bem como questões como a infraestrutura escolar e a carência de investimentos financeiros e técnicos.

Em relação à formação continuada de professores alfabetizadores, foco dessa política pública, considero que o professor tem sim um papel importante a desempenhar, uma vez que detém a possibilidade de lidar com seres humanos em formação, estando ele próprio neste processo. Nessa perspectiva, argumento em favor do fortalecimento do protagonismo docente, encarando-os não como profissionais que devem esperar soluções prontas, mas sim como sujeitos que buscam iniciativas para a concretização de suas metas e expectativas. Para tal, a formação continuada de professores tem sim uma responsabilidade (no sentido bakhtiniano de “ato responsável” e não de responsabilização) de propiciar espaços dialógicos, de reflexão e teorização sobre a prática. Considero ainda que cada sujeito envolvido, seja o professor que

dela participa, os formadores, as universidades responsáveis por esta proposta e os políticos que a formularam, têm sua responsabilidade diante dessa proposição.

No que se refere à ênfase na leitura literária proposta pelo PNAIC, evidenciada pelo investimento na ampliação do acervo para as escolas, na insistência da presença da obra literária como estratégia formativa ou ainda na grande quantidade de sugestões de propostas de trabalho com a literatura na sala de aula, inseridas nos materiais de formação, verificamos uma concepção de aprendizagem essencialmente pragmática. Neste paradigma, a literatura é concebida como um instrumento didático para se alfabetizar e/ou se encontra atrelada à concepção de leitura deleite, isto é, de uma leitura cuja função social é promover a beleza, o belo, o encantamento, a brincadeira. Por isso, reitero a importância das reflexões e críticas neste sentido, considerando a necessidade de investimento na leitura literária, inclusive nos momentos de formação continuada de professores, que podem desempenhar um importante papel na formação. Porém, advogo que para que isso seja possível, a leitura literária precisa se dar no sentido da vivência ética e estética, por meio da qual as experiências de mundo dos leitores, sejam estes adultos ou crianças,

[...] misturam-se às ideias do autor, onde leitor e autor (os interlocutores), num processo dialógico, emprestam os fios para tecer o mesmo e —outros bordados, trazendo e traçando outra história, produzindo novos sentidos. —É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto [...] na relação interlocutiva de leitura tal qual na produção de texto (GERALDI, 2002, p. 166).

Por fim, no momento de colocar o necessário, desejado e difícil ponto final neste trabalho, três palavras me surgem: tempo, inacabamento e tessitura. O tempo dedicado ao trabalho autoral de pesquisa e de aprendizado a partir das leituras, análises e diálogos entretecidos. O tempo necessário para aguardar novas oportunidades para novas pesquisas e reflexões. O mesmo tempo que será primordial para que esta pesquisa ganhe outras ressignificações, porque estas estão sempre inacabadas, assim como esta pesquisa que não se pretende a única nem a última palavra no que se refere às questões abordadas. A esse respeito, cito mais uma vez a reflexão proposta pelo grande filósofo da linguagem russo:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2011, p. 410).

As indagações não se encerram por aqui. Ao contrário, abrem espaço para outras questões, outras possibilidades, outras leituras e análises. Permanece a tentativa de tecer fios enunciativos que possam suscitar diálogos com aqueles para/com quem pesquisamos: nossos pares, professores e profissionais que ocupam o cotidiano da escola e da formação docente. Por isso, não se trata de urdir o “último fio”, mas entrelaçar linhas convidativas a outras tramas para que, com olhares exotópicos, outros leitores que entrem em diálogo com este texto acrescentem suas palavras às que se encontram aqui escritas, a fim de construir elos enunciativos, reflexivos num horizonte de possibilidades (BAKHTIN, 2011). Novamente, sinto-me como a moça tecelã, diante de novos fios e outras tessituras possíveis:

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte. (COLASANTI, 2000)

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa, n.113, 2001.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro- Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, L. T. de. As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública. **Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC**, 2010a.

\_\_\_\_\_. Teorias no campo educacional, práticas pedagógicas e formação docente; seus personagens e enredos. In: DAUSTER, T, FERREIRA, L (Orgs). **Por que ler?:** perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Professores-leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Formadores et alii: as alterações identitárias de professores universitários constitutivas de discursos docentes**. Rio de Janeiro, 2011a. Conferência proferida no concurso para professor titular na Universidade Federal do Rio de Janeiro em setembro de 2011.

\_\_\_\_\_. A montagem de uma pesquisa: a formação de professores alfabetizadores e suas exotopias constitutivas. **Revista da ABRALIN**. Vol. eletrônico, nº especial, p. 331-331. 2ª parte. ABRALIN. 2011b. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2.2.4/index.php/abralin/article/view/32434/20583>>. Acesso em: 07 Nov. 2014.

\_\_\_\_\_. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003.

ANDRADE, L. T; CORSINO, P. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, A et. al. **Literatura – Saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANDRE, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa nº 13. Porto Alegre, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini... [ET AL]. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Problemática da poética de Dostoievsky**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, N° 12 ago – dez. 2011.

BOCCHETTI, A. Um governo máximo, um professor mínimo: tecnologias de produção docente em programas especiais de formação. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (Orgs) **Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

\_\_\_\_\_. **Resolução N.º 3**, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 13 nov. 1997 - Seção 1 - p. 22987. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 18 ago 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1.403**, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Diário Oficial da União, Brasília, n. 110, p. 50, jun. 2003. Seção 1. Disponível: <http://www.cref6.org.br/arquivos/leg12.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Edital n.º 01/2003**, Brasília, DF, 11 de novembro de 2003. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit\\_rede.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit_rede.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial nº. 1472/04**. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: Orientações gerais, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf> . Acesso em: 18 ago 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Edital n.º 01/2003**: Brasília, DF, 11 de novembro de 2003. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit\\_rede.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit_rede.pdf) . Acesso em: 18 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO N° 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA N°- 867**, de 4 de julho de 2012a. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 05 jul 2012 n° 23 Volume 12. Disponível em

<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes> . Acesso em: 19 jun 2014.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 1.458**, de 14 de dezembro de 2012b. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2012 nº 243, Seção 1, pág. 15. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>. Acesso em: 19 jun 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF. 2013a. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 19 jun 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF. 2013b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 19 jun. 2014.

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 05. **Os**

**diferentes textos em salas de alfabetização.** Brasília: MEC, SEB, 2012j.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02. Unidade 07. **A**

**heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.** Brasília: MEC, SEB, 2012x.

BOCCHETTI, A. Dos limites e das possibilidades da universitarização do magistério: os professores e o consumo de produtos acadêmicos. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (orgs.) **Mercado da formação docente:** constituição, funcionamento e dispositivos. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: O Duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. (Org.) **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, A. M. **Práticas de Leitura e escrita** – história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil. In: PAIVA, A. (et. al.) (orgs.). **Leituras literárias:** discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 127-144.

COELHO, N. N. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, M. A moça tecelã. In: **Doze reis e a moça no Labirinto do Vento.** Rio de Janeiro: Global Editora, 2000.

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

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORSINO, P. (Org.). **Travessias da literatura na escola.** 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura:** Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 183-204.

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

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

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

DEL RÉ, A. et al. A produção de sentido na interação entre pais e filhos. In: DEL RÉ, A.;

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

DEMO, P. **Cuidado metodológico**: signo crucial da qualidade. In: Sociedade e Estado, v. 17, n.2, jul./dez., 2002, p. 349-373.

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

ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

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

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artimed, 2009. p. 230-237.

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

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

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

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

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

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, Rev. Estudos do Discurso [online]. 2014, vol.9, n.2, pp. 25-34. ISSN 2176-4573. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000200003> . Acesso em 18 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento**: O que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011, p.13-32.

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

\_\_\_\_\_. Prática da leitura na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999, p. 88-103.

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

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

\_\_\_\_\_. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso [online]. 2014, vol.9, n.2, pp. 35-51. ISSN 2176-4573. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>.

GOULART, C., CRETTON, E. ; MATTOS, M. Letramento e leitura da literatura. **Salto para o Futuro**, 2003. Disponível em <[www.tvebrasil.br/salto](http://www.tvebrasil.br/salto)>. Acesso em 23 nov 2014.

GRILLO, S. V. de C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÕSING, T. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002a.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

LUCIO, E. O. Tecendo os fios da rede o programa Pró-Letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica. 2010. 299 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MAUÉS, C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (Orgs). **Mercado da formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

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

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde, 2 ed. São Paulo : Hucitec-Abrasco, 1993.

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

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

\_\_\_\_\_. **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

PAULINO, G. **Das leituras ao Letramento Literário**. 1979-1999. Belo Horizonte: FaE-UFMG-UFPel, 2010.

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

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

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

POPKEWITZ, T. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução: Lucy Magalhães. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Coleção Sociologia. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-230.

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

SARTI, F. M; VILARONGA, C. A. R. A escrita de textos para o mercado da formação

docente: processos e desafios. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (Orgs). **Mercado da formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SAVIANI, D. Sobre direitos de aprendizagem. **Nova Escola**, abril/2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entrevista-demerval-saviani-direitos-aprendizagemdocumento-mais-mesmo-739699.shtml> Acesso em: 23/jun./ 2013.

SILVA, E.T. da S. (org.). **Leitura na Escola**. São Paulo: Global Editora, 2008.

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

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

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

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

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

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

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **Conteúdo e didática da Alfabetização**. Acervo Digital da UNESP. Disponível em <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 23 nov 2014.

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

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

SUÁREZ, D. H. Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. In: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. XIX (62) p. 763-786. Ciudad de México, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461006> . Acesso em: 19 jun 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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

VAN ZANTER, A. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ZILBERMAN, R. Letramento Literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA et al. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE) UFMG, 2003a.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

### *Listagem dos trabalhos sobre Letramento Literário*

BARBOSA Begma Tavares. Letramento Literário: escolhas de jovens leitores. In: ANPED GT 10, 2009. **Anais eletrônicos...** Caxambu/MG, 2009 Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>>. Acesso em 23 nov 2014.

BONIN, Iara Tatiana e SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Humor, literatura infantil e diferença - um estudo com crianças dos anos iniciais. In: ANPED GT 10, 2010. **Anais eletrônicos...** Caxambu/MG, 2010. Disponível em < <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>>. Acesso em 23 nov 2014.

FELIPE, Eliana da Silva. Do acervo ao leitor: por uma política da diferença no campo da literatura infantil. In: ANPED GT 10, 2012. **Anais eletrônicos...** Pernambuco, 2012. Disponível em < <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em 23 nov 2014.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. Quem ensina lê o quê? Falas de professores alfabetizadores sobre suas trajetórias de leitura literária. In: ANPED GT 10, 2013. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso em 23 nov 2014.

OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Leitura literária na educação infantil: uma contribuição para formação de leitores de textos e da vida. In: ANPED GT 10, 2011. **Anais eletrônicos...**

Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em < <http://34reuniao.anped.org.br/index.>>. Acesso em 23 nov 2014.

OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de. As mediações no ensino da leitura: uma breve análise do desempenho escolar nos anos seguintes ao ciclo de alfabetização. In: ANPED GT 10, 2013. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso em 23 nov 2014.

ROSA, Ester Calland de Sousa. A professora na biblioteca escolar: identidade e práticas de ensino na formação de leitores. In: ANPED GT 10, 2011. **Anais eletrônicos...** Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em < <http://34reuniao.anped.org.br/index.>>. Acesso em 23 nov 2014.

SILVA, Cleber Fabiano da. A literatura na educação infantil: o encontro da criança com o texto. In: ANPED GT 10, 2009. **Anais eletrônicos...** Caxambu/MG, 2009. Disponível em <<http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>> . Acesso em 23 nov 2014.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel e BONIN Iara Tatiana. A literatura infanto-juvenil nas reuniões anuais da ANPED: espaços e temas. In: ANPED GT 10, 2013. **Anais eletrônicos...** Goiânia:UFG, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso em 23 nov 2014.

### **Dissertações**

ALMEIDA, Eliana Guimarães. **O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido.** 2011. 137 f. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FREITAS, Fe de Souza. **A leitura da literatura infantil e o Letramento Literário: perfil docente na rede municipal de ensino (REME) do município de Três Lagoas-MS.** 2011. 152 f Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. **Alfabetização e Letramento Literário no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos: funções e usos da literatura infantil.** 2011. 167 f. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação: Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

OLIVEIRA, Thais de. **Letramento Literário a mediação da leitura de obras literárias no processo de constituição de leitores competentes.** 2012. 184 f. Dissertação de Mestrado Acadêmico: Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2012.

PAIVA, Silvia Cristina Fernandes. **Literatura Infantil: formação do leitor literário em três escolas de Primavera do Leste- MT.** 2011. 177 f. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

QUEIROZ, Helen Aparecida. **O jogo literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância.** 2012. 150 f. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SERRADO, Kelly Cristina Costa Martins. 2011. 118 f. **Da leitura, a literatura ao Letramento Literário: a prática docente em foco.** Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação: Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SUGAYAMA, Ariane Mieco. **Investigando práticas sociais de leitura de textos literários: a mediação de leitura como ação cultural e o pensar alto em grupo.** 2011. 270 f. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIANA, Claudionor Alves. **Leitura e literatura na Escola Livre Porto Cuiabá, na perspectiva da Pedagogia Waldorf.** 2012. 166 f. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

APÊNDICE A – Autoria dos textos da seção Aprofundando o Tema e Compartilhando dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC.

<b>Autores dos textos da seção Aprofundando o Tema dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – Dados gerais</b>						
<i>AUTORES</i>	<i>Universidade</i>	<i>Total de textos</i>	<i>Cadernos: Unidade/a no<sup>36</sup></i>	<i>Auto-citação</i>	<i>Textos citados no corpo do texto</i>	<i>Textos nas sugestões de leitura</i>
ADELMA BARROS-MENDES	UNIFA	4	U6A3	2	----	----
ADRIANA M. P. DA SILVA	UFPE	6	U5A1, U2A2, U5A3	---	----	----
ANA BEATRIZ GOMES CARVALHO	UFPE	6	U5A1, U5A2, U5A3	---	---	----
ANA LÚCIA GUEDES-PINTO	UNICAMP	3	U1A3	---	---	----
ANA GABRIELA DE SOUZA SEAL	UFERSA	3	U3A2, U6A2	---	---	----
ANA CATARINA DOS SANTOS PEREIRA CABRAL	UFRPE	3	U3A3	---	1	----
ANA CLÁUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA	UFPE	3	U3A3	---	---	----
ALEXSANDRO DA SILVA	UFPE	3	U3A2, U7A2	---	1	2
ANDREA TEREZA BRITO FERREIRA	UFPE	6	U2A1, U4A2, U4A3, U4A4	2	7	3
ARTHUR GOMES DE MORAIS	UFPE	5	U3A1, U7A3	6	18	9
DÉBORA ANUNCIÇÃO CUNHA	UNEB	5	U6A3		---	----
ELIANA BORGES CORREIA ALBUQUERQUE	UFPE	11	U1A1, U2A1, U8A2, U8A3	6	15	6
ESTER CALLAND DE SOUSA ROSA	UFPE	4	U4A2, U4A3, U4A3	1	2	----
FRANCIMAR MARTINS TEIXEIRA	UFPE	2	U5A3	---	---	----
IVANE PEDROSA DE SOUZA	UFPE	4	U5A1, U6A1	---	---	---

JULIANA DE MELO LIMA	UFPE	8	U2A1, U7A1, U2A2, U6A2, U2A3	3	3	---
LEILA NASCIMENTO DA SILVA	UFPE	6	U5A1, U5A2, U5A3	---	----	----
LUCIANE MANERA MAGALHÃES	UFJF	1	U1A1	---	----	-----
LOURIVAL PEREIRA PINTO.	UFSCAR	1	U5A3	---		----
MAGNA DO CARMO SILVA CRUZ	UFPE	12	U5A1, U1A2, U2A2, U8A2, U8A3	6	5	2
MARGARETH BRAINER	UFRJ/CEEL	4	U4A1, U4A3	---	----	----
MARIA HELENA SANTOS DUBEUX	CEEL .	4	U6A1, U5A2	---	----	----
MARIA THEREZA DIDIER	UFPE	1	U4A2	---	----	----
RAFAELA ASFORA	UFPE	1	U1A1		----	
RITA DE CÁSSIA BARROS DE FREITAS ARAUJO	Professora no Colégio de Aplicação João XXIII em Juiz de Fora (MG)	1	U1A1	---	-----	----
ROSA MARIA MAZONI	UNESP	2	U2A2	---	----	----
ROSINALDA TELES	UFPE	16	U4A1, U6A1, U4A2, U6A2, U4A3, U4A4, U6A3	4	3	
SIMONE BORRELLI ACHTSCHIN	Professora da Universidade Salgado de Oliveira e da Prefeitura de Juiz de Fora/ MG	1	U1A1	---	----	----
TÂNIA MARIA S. B. RIOS LEITE	CEEL	5	U3A1, U7A3	1	4	-----
TELMA FERRAZ LEAL	UFPE	17	U2A1, U4A1, U5A1, U7A1, U8A1,	12	19	7

			U2A2, U6A2, U1A3, U2A3			
TEREZINHA TOLEDO MELQUÍADES DE MELO	Supervisora de Formação continuada da Secretaria de Educação de Juiz de Fora	1	U1A1	---	----	---
TICIA CASSIANY FERRO CAVALCANTE	UFPE	5	U4A1, U4A2, U4A3	1	1	----
VERA LÚCIA MARTINIAK	UFPG	2	U5A1	---	----	---
WILMA PASTOR DE ANDRADE SOUZA	UFPE	1	U1A1	---	----	----

<sup>1</sup> Para apresentar o Caderno que traz a referência, a indicação é feita pelo número da Unidade (U seguida do número) e em seguida, o ano de escolaridade a que se refere (A1, para 1º ano de escolaridade; A2, para 2º ano de escolaridade; A3, para 3º ano de escolaridade).

## APÊNDICE B - Autores dos relatos de experiências e depoimentos

<i>Professores Alfabetizadores autores dos relatos de experiências e depoimentos nos Cadernos de Linguagem do PNAIC</i>		
<i>Nomes das professoras</i>	<i>Local onde lecionam</i>	<i>Caderno:Unidade/ano<sup>37</sup></i>
1. ANA CRISTINA BEZERRA DA SILVA	RECIFE/PE	U1A1
2. ANA LUCIA MARTINS MATURANO	CAMARAGIBE/PE E RECIFE/PE	U4A1, U8A1. U2A2, U8A2, U1A3, U8A3
3. ANA RITA AGUIAR DE OLIVEIRA	RECIFE/PE	U2A3
4. CÉLIA MARIA PESSOA GUIMARÃES	IGUARAÇU/PE	U5A3
5. CONSTANCIA MARTINS DE BARROS ALMEIDA	RECIFE/PE	U4A1
6. CYNTHIA CYBELLE RODRIGUES PORTO	RECIFE/PE	U3A3, U5A3
7. EDIJANE PEREIRA ANDRADE	RECIFE/PE	U3A2
8. IVANISE CRISTINA DA SILVA CALAZANS	CAMARAGIBE/PE	U1A2, U7A1, U8A1, U1A2, U2A2, U8A2, U1A3, U8A3
9. LIDIANE VALÉRIA DE JESUS SILVA	RECIFE/PE	U4A3
10. MARIA SELMA DE MELO	RECIFE/PE	
11. MÔNICA PESSOA DE MELO OLIVEIRA	RECIFE/PE	U6A1
12. PATRÍCIA BATISTA BEZERRA RAMOS	RECIFE/PE	U5A1
13. PRISCILA ANGELINA DA COSTA SANTOS	RECIFE/PE	U4A2, U6A2, U8A2, 8UA2, U8A3
14. RIELDA KARYNA ALBUQUERQUE	GUARARAPES/PE	U5A2, U6A2
15. ROSANGELA VELOSO ALVES DOS SANTOS	RECIFE/PE	U2A3
16. SEVERINA ERIKA SILVA MORAIS GUERRA	RECIFE/PE	U5A1
17. SHEILA CRISTINA DA SILVA SANTOS	JABOATÃO/PE	U1A2, U7A1, U8A1, U1A2, U2A2, U1A3, U8A3
18. SIDNEY ALEXANDRE DA COSTA ALVES	GUARARAPES/PE	U6A1
19. SILVIA DE SOUZA AZEVEDO ARAGÃO	RECIFE/PE	U5A1
20. SUZANI DOS SANTOS RODRIGUES	NR	U3A1
21. VERONICA COSTA TAVEIRA	RECIFE/PE	U1A3, U2A3
22. VIVIAN MICHELLE RODRIGUES N. PADILHA	IGUARASSU/PE	U6A3
23. VIVIANE DA SILVA ALMEIDA	RECIFE/PE	U1A3, U2A3

\* Para apresentar o caderno que traz a referência, a indicação é feita pelo número da Unidade (U seguida do número) e em seguida, o ano de escolaridade a que se refere (A1, para 1º ano de escolaridade; A2, para 2º ano de escolaridade; A3, para 3º ano de escolaridade).

APÊNDICE C- Roteiro para as entrevistas

<b>ENTREVISTA COM OS ORIENTADORES</b>	
<b><i>O QUE QUEREMOS SABER</i></b>	<b><i>O QUE VAMOS PERGUNTAR</i></b>
Sobre a motivação para a participação	Qual a motivação para sua participação como Orientadora do PNAIC?
Opinião pessoal sobre o PNAIC	Após dois anos de PNAIC, você deve ter uma ideia geral, uma opinião formada a respeito do programa de formação continuada. O que vocês teriam a dizer sobre ele?
Como foi proposta a leitura do material de formação	Como você propôs e/ou conduziu a leitura dos cadernos, principalmente por serem de três anos diferentes em 2013?
Como foi a leitura do material de formação	Como você avalia os materiais de referência para formação elaborados pelo MEC? Essa avaliação influenciou a utilização deste material por você?
Leitura e discussão sobre os relatos de professores	Observamos que em todos os cadernos de formação há um investimento em apresentar relatos de professores falando sobre sua prática docente. Você propôs a leitura desses relatos? Como foi a discussão? Como você avalia a presença de relatos de práticas no material?
Adesão ou não das sugestões de atividades para os encontros	Na última seção dos cadernos há algumas sugestões de atividades para os encontros em grupo. Você seguiu as sugestões propostas no caderno para os encontros? Por quê?
Concepção sobre a proposta de leitura deleite	Entre as estratégias propostas para a formação está a leitura deleite. Como você concebe essa estratégia?
Leitura literária	Como a leitura literária foi vivenciada nos encontros de formação? Por que você assumiu essa proposta?
História de leitura	Sua prática com a leitura literária nos encontros teve alguma relação com a sua prática leitora ou com sua história de leitura?
Autoavaliação	Sua participação no programa tem sido uma experiência interessante? Em que sentido? O que significa desempenhar a função Orientadora?  Como você se autoavalia na função? Para você, quais foram as principais contribuições de sua participação no PNAIC?

<b>ENTREVISTA COM OS PROFESSORES</b>	
<b><i>O QUE QUEREMOS SABER</i></b>	<b><i>O QUE VAMOS PERGUNTAR</i></b>
Sobre a motivação para a participação	Qual a motivação para sua participação no PNAIC?
Opinião pessoal sobre o PNAIC	Após dois anos de PNAIC, você deve ter uma ideia geral, uma opinião formada a respeito do programa de formação continuada. O que vocês teriam a dizer sobre ele?
Como foi realizada a leitura do material de formação	Como você realizou a leitura dos cadernos?
Como foi a leitura do material de formação	Como você avalia os materiais de referência para formação elaborados pelo MEC? Essa avaliação influenciou a utilização deste material por você?
Leitura e discussão sobre os relatos de professores	Observamos que em todos os cadernos de formação há um investimento em apresentar relatos de professores falando sobre sua prática docente. Você realizou a leitura desses relatos? Como foi a discussão? Como você avalia a presença de relatos de práticas no material?
Concepção sobre a proposta de leitura deleite	Entre as estratégias propostas para a formação está a leitura deleite. Como você concebe essa estratégia?
Leitura literária	Como a leitura literária foi vivenciada nos encontros de formação? Como você avalia essa proposta?
Contribuições da leitura literária nos encontros	A presença de leitura literária nos encontros e nos materiais de formação influenciou de alguma maneira seu trabalho em sala de aula?
Utilização dos acervos	No que se refere aos materiais pedagógicos enviados pelo MEC a partir do PNAIC, entre eles o acervo complementar, como estes estão sendo utilizados por você? Como este acervo está sendo utilizado em sua sala de aula/escola?
Autoavaliação	Sua participação no programa tem sido uma experiência interessante? Após sua participação na formação do PNAIC, houve mudanças em sua prática cotidiana? Quais poderiam ser citadas? Para você, quais foram as principais contribuições de sua participação no PNAIC?