UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

ALINE MAIARA ZOLETI

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O ACERVO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO – PR

GUARAPUAVA
2019

ALINE MAIARA ZOLETI

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O ACERVO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO – PR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO, na linha de Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gehrke

GUARAPUAVA
2019

Catalogação na Publicação
Biblioteca Central da Unicentro, Campus Cedeteg

Zoleti, Aline Maiara
Z86a Análise das estratégias de leitura com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: um estudo no município de São João - PR / Aline Maiara Zoleti. – – Guarapuava, 2019.
xvii, 158 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação (Linha de Pesquisa: Políticas educacionais, História e Organização da Educação), 2019.

Orientador: Marcos Gehrke
Banca examinadora: Marcos Gehrke, Simone Regina Manosso Cartaxo, Valdirene Manduca de Morais

Bibliografia

1. Educação. 2. Estratégias de leitura. 3. Práticas de leitura. 4. Alfabetização e letramento. 5. PNAIC. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 372.6

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE

TERMO DE APROVAÇÃO

ALINE MAIARA ZOLETI

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O ACERVO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO – PR

Dissertação aprovada em 23/08/2019 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcos Gehrke
(Orientador/UNICENTRO)

Profª. Drª. Simone Regina Manosso Cartaxo
(UEPG)

Profª. Drª. Valdirene Manduca de Morais
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR
2019

Dedico a todos os professores com quem tive a honra de aprender e que, de uma maneira ou de outra, despertaram em mim o gosto pela leitura e o desejo de aprender sempre mais....

Aos meus alunos, pela troca de conhecimentos e descobertas diárias...

AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO...

Ao meu grande amor Ivan Cesar Dalacosta por dividir comigo essa caminhada, incentivando-me e estando sempre presente...

A minha família, pela compreensão e apoio durante esse período...

A minha querida colega e amiga Mônica Trindade Luvisa, pelo companheirismo, com quem dividi as alegrias, as frustrações, leituras, viagens, o aluguel, enfim, gratidão pelos momentos vividos...

Ao meu orientador Dr. Marcos Gehrke, pela disposição para conversar e me atender nos finais de semana e feriados... Gratidão pelas aprendizagens, por trilhar comigo esse caminho e também por confiar no meu trabalho! Meu carinho por ti é enorme!

Aos meus amigos de uma vida inteira, parceiros que cresceram comigo ou que encontrei no meio do percurso...

A todos os professores que fizeram parte da minha vida escolar e acadêmica, gratidão pelas vivências...

A Secretaria Municipal de Educação de São João - PR, e a todos os profissionais pela acolhida e atendimento as solicitações...

As professoras alfabetizadoras e orientadoras de estudos, participantes da pesquisa, obrigada pela acolhida e contribuições...

As professoras Dra. Valdirene Menduca de Moraes, Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo e à Doutoranda Juliana Domit Mallat, que aceitaram o convite para participar da banca, obrigado pelas orientações e sugestões!

Vocês são INCRÍVEIS!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escala de Proficiência em Leitura – Avaliação Nacional da Alfabetização (Brasil - 2013)..... 121

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Estratégias de Leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em São João (2013 - 2018)..... 125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Corpus de trabalhos localizados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2014 à 2016) 23

Quadro 2 – Políticas Educacionais de Livro e Leitura no Brasil (1937 à 2018) 31

Quadro 3 – Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores no Brasil (1997 à 2013) 44

Quadro 4 – Relação de Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa analisados na pesquisa (Brasil, 2012) 60

Quadro 5 – Programa Nacional do Livro Didático Obras Complementares (Brasil, 2012c) 70

Quadro 6 Acervo de Literatura para as Salas de Aula do Ciclo de Alfabetização (2014) .. 83

Quadro 7 – Acervo do Programa Nacional do Livro Didático / Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (2014) 83

Quadro 8 – Perfil dos sujeitos da pesquisa no município de São João, Paraná (2018) 115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro de professores de São João – Paraná (2018)..... 117
Tabela 2 – Distribuição dos alunos por nível de proficiência em leitura, São João – Paraná (2013 à 2016)..... 123

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de questões para a entrevista (PROFESSOR) 156
APÊNDICE B - Roteiro de questões para a entrevista (ORIENTADOR) 157
APÊNDICE C - Roteiro de questões para a entrevista (COORDENADOR) 158

LISTA DE ABREVIAÇÕES

AAA	Atividades de Apoio a Aprendizagem
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEIS	Centro Municipal de Educação Infantil
COEIF	Coordenação de Políticas Educacionais para Educação Infantil e Ensino Fundamental
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GESTAR	Gestão de Aprendizagem Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
PA	Professor Alfabetizador
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do livro didático para o Ensino Fundamental
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	Programa Nacional do Livro e da Leitura
PNSL	Programa Nacional Salas de Leitura
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PR	Paraná
PRALER	Programa de Apoio a Leitura e a Escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SISPACTO	Sistema Informatizado de Monitoramento do Pacto
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
TP	Cadernos de Teoria e Prática
USAID	United States Agency of International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

RESUMO

Analisa as estratégias de leitura e o uso do acervo do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no contexto de São João, Paraná (PR). Situa o PNAIC no cenário das políticas educacionais de livro e leitura, e formação de professores alfabetizadores. Discute as concepções de alfabetização, letramento e leitura, relacionadas ao trabalho com os acervos de obras do programa. Questiona: O PNAIC colaborou com a incorporação de estratégias de leitura pelas professoras do ciclo de alfabetização no município de São João - PR? Objetiva mapear as estratégias de leitura orientadas pelo programa e aquelas planejadas e vivenciadas na prática pedagógica; analisar as estratégias de leitura com o acervo do PNAIC; conhecer o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores; discutir o acervo do programa no contexto escolar. Pesquisa com abordagem qualitativa e o método de análise parte dos pressupostos do materialismo histórico dialético, articulado à análise de conjuntura. Faz uso da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo realizada em cinco escolas que ofertam o Ciclo de Alfabetização, tendo como atores principais seis professoras alfabetizadoras, duas orientadoras de estudo e uma coordenadora do programa no município. Fundamenta a análise nos autores de referência do programa apresentados nos cadernos de formação Alfabetização em Língua Portuguesa (BRASIL, 2012), complementada com autores que versam sobre o tema, destacando Soares (1998, 2008); Solé (1998); Souza (2015); Viédes (2015); Zilberman (2003); Silva (1998). Considera que o PNAIC produziu mudanças nas estratégias de leitura no contexto escolar, em que o acervo foi incorporado na prática pedagógica. Evidencia que o acervo não foi incorporado às bibliotecas escolares, ainda inexistentes em muitas escolas, ficando disponível nas salas de aula. Conclui que o PNAIC, é um programa reconhecido pelas professoras, na medida em que articulou ações de planejamento, distribuição e uso do acervo nas estratégias de leitura. Destaca avanços no trabalho de formação de leitores, porém, faz destaques aos desafios que permanecem. Argumenta que permanecem as necessidades de políticas de livro, leitura e formação continuada de professores na atualidade.

Palavras-chave: Estratégias de leitura; Práticas de leitura; Alfabetização e letramento; PNAIC.

ABSTRACT

It analyzes the strategies of reading and the use of the collection of the National Pact For Literacy At The Proper Age (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC), in the context of São João, Paraná (PR). It situates the PNAIC on the scenery of educational politics of books and reading, and formation of literacy teachers. It discusses the concepts of reading and writing skills, literacy and reading, related to the work with the program collections. It questions: Has the PNAIC collaborated with the incorporation of strategies of reading by the teachers of the literacy cycle in the city of São João – PR? It aims to map the strategies of reading guided by the program, and those planed and experienced in the pedagogical practice; to analyze reading strategies with the PNAIC collection; to know the continued formation process of the literacy teachers; to discuss the program collection in the school context. Research with a qualitative approach and the analysis method comes from the dialectical historical materialism assumptions, articulated with the analysis of juncture. It uses bibliographical and field researches, being this last one realized in five schools that offer the Literacy Cycle, having as main figures six literacy teachers, two study advisors and one program coordinator in the city. It fundaments the analysis on renown authors of the program presented in the formation books Alfabetização em Língua Portuguesa 2013 (BRASIL, 2012), complemented by authors that treat of the theme, highlighting Soares (1998, 2008); Solé (1998); Souza (2015); Viédes (2015); Zilberman (2003); Silva (1998). It considers that the PNAIC has produced changes on the reading strategies in the school context, and that the collection was incorporated to the pedagogical practice. It evidences that the collection was not incorporated to the school libraries, still not existent in many schools, being the collection placed in the classrooms. It concludes that the PNAIC is a program recognized by the teachers, insofar as it articulated planning actions, distribution and use of the collection in the reading strategies. It highlights advances on the work of formation of readers, however, it highlights the challenges that remain. It argues that needs of book politics, reading and continued formation by teachers nowadays, still remain.

Key-words: Reading strategies; Reading practices; Reading and writing skills and literacy; PNAIC.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

1.POLÍTICAS EDUCACIONAIS: LIVRO, LEITURA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES **29**

1.1. PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE LIVRO E LEITURA 31

1.2. PANORAMA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (1999-2012): PNAIC EM QUESTÃO 40

2. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LEITURA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ACERVO DO PNAIC **59**

2.1. OS ACERVOS DO PNAIC: DOCUMENTOS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR 59

2.1.1. Acervos do PNAIC: Cadernos de Formação de Professores 60

2.1.2. Acervos do PNAIC: PNLD Obras Complementares 69

2.1.3. Acervos do PNAIC: Obras Literárias 82

2.2. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LEITURA 100

2.2.1. Alfabetização e Letramento 101

2.2.2. Conceituando Leitura a partir do Programa 105

2.2.3. Estratégias de Leitura: a concepção do Programa 110

3. ESTRATÉGIAS DE LEITURA: O PNAIC NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO – PR **115**

3.1. O PNAIC EM SÃO JOÃO – PR 117

3.2. ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS 124

3.2.1. Sequências Didáticas: Planejando as Estratégias de Leitura 126

3.2.2. Estratégias de Leitura: Um Olhar a partir das Dimensões do Eixo Leitura do PNAIC 129

3.2.3. Biblioteca Escolar! Eis a Questão 137

4. CONSIDERAÇÕES 142

REFERÊNCIAS **145**

APÊNDICES **156**

INTRODUÇÃO

O trabalho sobre estratégias de leitura com o acervo do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no contexto das escolas municipais de São João – Paraná (PR), é resultado de pesquisa desenvolvida no curso de pós-graduação *stricto sensu* nível mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro - Oeste (UNICENTRO), na linha de Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, entre os anos de 2017 e 2019, sob a orientação do professor Doutor Marcos Gehrke.

O interesse em desenvolver a analise a partir deste objeto de estudo se deu desde minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional. Minha trajetória se inicia numa comunidade chamada Santo Antônio, localizada no interior do Município de São João - PR. Filha de agricultores, a primeira das três filhas dos meus pais. Ingressei na escola com seis anos, estudava em uma escola no Distrito de Dois Irmãos, a qual era localizada mais perto de casa.

O município de São João tem as escolas centralizadas nos distritos, hoje nomeadas Escolas do Campo, as quais atendem da Educação Infantil até os Anos finais do Ensino Fundamental em sua maioria estudantes sujeitos do campo, e alguns que por opção saem da cidade para estudar no campo, além dessas escolas o município conta com mais duas escolas na zona urbana.

O sonho de ser professora acompanhou toda minha vida escolar. Já nos primeiros anos, na turma de alfabetização, encantei-me pela forma como a professora nos ensinava, e ao chegar em casa, inspirada nela eu era a professora durante as brincadeiras, lá contava histórias, escrevia nas paredes de madeira com giz feito de carvão de lenha e brincava de dar aula para os alunos imaginários.

Mesmo tendo contato com poucos livros em casa, eu e minhas primas parávamos para ouvir as histórias contadas pelo nosso tio, que com muita criatividade fazia com que objetos virassem acessórios e personagens, de cenários assustadores das histórias, que ano após ano eram contadas, reinventadas, mas que sempre possibilitavam uma viajem ao mundo da imaginação.

Desde a Educação Infantil até a quarta série (atual 5º ano) estudei na Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima. Da quinta série (atual 6º ano) até a 8ª série (atual 9º ano) estudei na Escola Estadual de Dois Irmãos, localizadas no mesmo prédio, mas em turnos diferentes.

Desta escola, só lembranças boas me restam dos anos que lá estudei. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, participava como membro do Grêmio Estudantil da Escola, e portanto, ficávamos no contra turno realizando diferentes atividades. Organizávamos projetos, gincanas escolares, organização da biblioteca, produção de materiais, participar dessas atividades aguçava ainda mais minha vontade de ser professora. Nesse mesmo período, organizamos um museu na escola, o qual resgatou um pouco da história e dos costumes dos moradores das comunidades que ficam próximas a instituição. Hoje o museu fica junto ao ginásio de esportes do Distrito de Dois Irmãos e recebe o nome de Museu Histórico de Dois Irmãos. Mesmo no turno regular muita coisa era produzida, livros de poesias, produções artísticas, que tornavam significativos os dias naquela escola.

Já no Ensino Médio, como a escola do Distrito não atendia a esta etapa de ensino, passei a frequentar o Colégio Estadual Tancredo Neves, localizado na zona urbana do Município, ali conclui o Ensino Médio. Chegando no final dessa etapa escolar, a dúvida era: qual vestibular prestar? Tinha a certeza que queria ser professora, mas faria licenciatura em uma área específica ou iria cursar Pedagogia? Entre Licenciatura em Química ou Pedagogia, foi então que optei por fazer Pedagogia. E não poderia ter feito uma escolha melhor!

Prestei o vestibular da Unicentro para Pedagogia no campus avançado de Chopinzinho - Paraná. No dia do resultado do vestibular estava certa de que era aquilo mesmo que eu queria. Ao mesmo tempo, comecei a trabalhar em uma escola de informática como instrutora de informática básica, ali estava realizada, tinha turmas diversas formadas por alunos da terceira idade, adolescentes e jovens e turmas de crianças, com isso, pude perceber que o aprendizado desenvolvido no curso de Pedagogia era essencial na prática como Instrutora.

Dois anos se passaram do curso de Pedagogia e então tive a oportunidade de atuar na Educação Infantil como professora estagiária, foi quando saí da escola da Informática e passei a atuar em um dos Centro Municipais de Educação Infantil (CMEIS). Essa experiência foi fantástica, percebi que no campo de atuação a graduação se tornava muito significativa.

No ano seguinte passei a atuar meio período em uma escola da rede pública municipal e meio período no CMEI, com turmas de Educação Infantil onde com as experiências da Universidade, somada com as experiências no trabalho foram constituindo-me: professora.

Na escola, pelos corredores e conversas na sala dos professores percebia um movimento das professoras alfabetizadoras sobre a formação do PNAIC, foi quando despertou o interessei pela formação e passei a buscar sobre o assunto.

Terminando a graduação no ano de 2015, continuei atuando como professora e cada vez mais percebia a necessidade de continuar estudando. Foi quando resolvi fazer a inscrição para a seleção no ano de 2016 para aluno especial na disciplina: Tópicos Especiais em Educação XVI: Políticas Educacionais de Leitura, Livro e Biblioteca Escolar: ênfase na escola do campo do Programa de Pós Graduação da Unicentro - PPGE, e estudando as políticas para livro e leitura tive a oportunidade de pesquisar e conhecer mais sobre o PNAIC, compreendendo a sua relação com as políticas de formação de professores alfabetizadores e a leitura, aspecto esse que colaborou para a definição da minha investigação e que continuou despertando inquietações enquanto professora pesquisadora.

Tratados os elementos da trajetória pessoal que me levaram a definir o objeto e estudo em questão, passo da escrita singular (eu) à escrita no plural (nós), para apresentar os elementos constitutivos da pesquisa juntamente com as orientações do professor Dr. Marcos Gehrke.

O ensejo de aprofundar o estudo quanto às estratégias de leitura e o uso do acervo, disponibilizado por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) são aspectos que constituem este estudo.

Demarcado a trajetória acadêmica e profissional, e tendo justificado o interesse da pesquisa, destacamos algumas indagações a respeito da formação de professores alfabetizadores feitas ao objeto investigado: Que programas de formação de professores já foram desenvolvidos no Governo Federal? Os programas consideram os professores sujeitos do processo de formação? Os programas de formação que antecederam o PNAIC influenciaram na sua organização? Como a formação continuada contribuiu para as estratégias do professor alfabetizador? Como foram orientados os professores com relação à leitura? Que estratégias de leitura sugere o programa? Quais livros compõem o acervo encaminhado para as escolas? De que forma foi orientado o trabalho com os livros? Na prática pedagógica como elas acontecem? Como está organizado o acervo disponibilizado pelo programa dentro da escola?

O conjunto de problemáticas levantadas colaborou para a definição da questão central: O programa de formação continuada de professores (PNAIC) colaborou com a incorporação de estratégias de leitura pelas professoras do Ciclo de Alfabetização no município de São João - PR?

Definida a questão investigativa, traçamos os objetivos: Mapear as estratégias de leitura orientadas pelo programa e aquelas planejadas e vivenciadas na prática pedagógica dos professores alfabetizadores; Conhecer o processo de formação continuada dos professores do Ciclo de Alfabetização no PNAIC no município de São João – PR; Analisar as estratégias de leitura desde o uso acervo do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, no município de São João – PR; discutir a atuação do acervo do programa no contexto escolar;

Estruturada a questão de pesquisa e definidos os objetivos do estudo, situamos o desenvolvimento do estudo sob a perspectiva qualitativa, orientada por Lüdke e André (1986). Essa abordagem, compreende o fenômeno de forma abrangente, considerando o contexto em que o objeto está inserido, e portanto, sofre interferências em sua ação. O método é o caminho por meio do qual a pesquisa irá perseguir, como bem explica Chauí (1994 p. 354) "*methodos* significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento acional para o conhecimento seguindo um percurso fixado".

Assim para Marx, método implica "uma determinada posição do sujeito que pesquisa: aquele que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele suas múltiplas determinações" (NETTO, 2011, p.53). O sujeito está nessa relação implicado no objeto. Nesse sentido, essa pesquisa utilizou do materialismo histórico dialético, (NETTO, 2011) para o tratamento dos dados empíricos, entendendo que o pesquisador deve penetrar na realidade e construir categorias de entendimento sobre ela, considerando as contradições da realidade.

Freitas (2007, p.47) contribui quando escreve "A realidade é uma multiplicidade de relações em desenvolvimento com a qual o pesquisador tem que se confrontar e procurar compreender nas suas linhas mais centrais". Entende-se, portanto, que a pesquisa é sempre um campo aberto, na medida em que nos aproximamos da realidade emergem as contradições. Nesse sentido, o autor esclarece sobre os elementos que fazem parte do processo do materialismo histórico,

> Para além das significações que o ser humano constrói, há um mundo de acontecimentos que é passível de ser conhecido e estudado. Tais acontecimentos podem ser sistematizados em conceitos e categorias carregadas de contradição no e pelo pensamento (FREITAS, 2007, p.51).

O materialismo se constitui como o resultado da lógica do pensamento ao deparar-se com a realidade, a qual pode ser conhecida e modificada, pois sendo histórica muda

constantemente. Segundo a concepção marxiana da teoria, a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto (NETTO, 2011).

Essas considerações permitem entender que o pesquisador deve ir além do exame das formas dada do objeto, mas conhecer a sua estrutura e dinâmica na sua existência real, esse foi o esforço empreendido no presente estudo.

Para dar conta do método dialético buscamos na análise de conjuntura os elementos necessários para a compreensão da realidade em que está sendo estudada, uma vez que "No volume de informações que é veiculado todos os dias é necessário identificar os ingredientes, os atores, os interesses em jogo. Fazer isso é fazer análise de conjuntura" (SOUZA, 2014, p.7). Para proceder à análise de conjuntura da formação de professores e do programa analisado, tomamos as categorias, acontecimentos, cenários, atores, relações de força, articulação entre estrutura e conjuntura, propostas por Souza (2014), quando indica as ferramentas necessárias para realizar a análise.

Partindo do exposto, é fundamental perceber o conjunto de formas e problemas que estão por trás dos acontecimentos, forças, movimentos, contradições, e condições e extrair deles os seus possíveis sentidos (SOUZA, 2014).

Dessa demarcação inicial, fomos buscando elementos para problematizar e justificar nosso objeto de estudo e sua pertinência no campo de pesquisa educacional. Para isso realizamos uma busca dos trabalhos já realizados sobre o tema, buscando qualificar a análise do objeto.

A pesquisa bibliográfica "é desenvolvida com base no material já elaborado, constituindo principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44). Caracteriza-se, portanto, por um estudo dos autores que versam sobre o tema e que irão respaldar teoricamente a pesquisa.

Desta forma, para qualificar o objeto de estudo, realizamos um levantamento dos trabalhos já produzidos na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o descritor de busca PNAIC. O corpus da pesquisa, inicialmente composto por 148 trabalhos, no período de 2013 à 2017, passou pela leitura prévia dos resumos e palavras chaves, dos quais foram selecionados aqueles que tratavam de categorias comuns e que interessavam ao nosso estudo.

A partir da seleção inicial, outra leitura foi realizada, nesse momento buscando identificar enunciados e objetivos das pesquisas. Do corpus inicial da pesquisa foram selecionados 10 trabalhos para serem lidos na íntegra, e que estão organizados no QUADRO 1 que segue.

QUADRO 1: CORPUS DE TRABALHOS LOCALIZADOS NA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (2014 À 2016)

UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR	ANO	TRABALHO
Universidade do Oeste de Santa Catarina	PNAIC como peça da política De formação continuada de Professores: entre fins Declarados e expectativas Locais	Zuleide Ramos Ferreira da Rosa	2016	Dissertação
Universidade de Caxias do Sul	Letramentos em diálogo com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma ampliação da Experiência com linguagem	Sirley Morello Cella	2016	Dissertação
Centro Universitário La Salle – Unilasalle	Pacto nacional pela Alfabetização na idade certa: O contributo da literatura Infantil na prática docente	Simone de Fátima da Silva Gonçalves	2015	Comunicação Oral
Universidade Estadual de Ponta Grossa	A formação continuada de Professores alfabetizadores: do pró-letramento ao Pnaic	Rommy Salomão	2014	Dissertação
Universidade Federal de Goiás	O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental	Meire Cristina Costa Ruggeri	2016	Dissertação
Universidade Federal de Santa Catarina	Políticas públicas para o Livro e a leitura no brasil: Acervos para os Anos Iniciais Do Ensino Fundamental	Ingobert Vargas de Souza	2015	Dissertação
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Entre urdiduras e tramas: Tecendo reflexões sobre Leitura, literatura e (trans)formação continuada De professores Alfabetizadores	Fernanda de Araújo Frambach	2016	Dissertação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Políticas públicas em Alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa no município De Anastácio - MS	Silvia Cristiane Alfonso Viédes	2015	Dissertação
Universidade Estadual De Santa Cruz – Uesc	Como Ensinamos/aprendemos a Ler? As propostas de Formação para a prática Pedagógica da leitura	Ana Paula Souza Báfica	2015	Dissertação
Universidade Estadual De Santa Cruz – UESC	A(res)significação da Leitura: uma proposta de Ensino com as estratégias De leitura no 1º ano do ciclo De alfabetização	Adriana Cardoso Da Silva Brasil	2016	Dissertação

Fonte: A autora, 2018.

Como podemos ler no quadro, os trabalhos localizados e analisados datam entre 2014 e 2016 e tem como elementos comuns à nossa investigação, a política de formação continuada de professores alfabetizadores desde o PNAIC, a leitura e a alfabetização.

O trabalho de Rosa (2016), aborda o tema das políticas de formação continuada de professores no Brasil, dando ênfase as iniciativas do Governo Federal, dentre elas o PNAIC, aspecto que se aproxima a nossa investigação. O trabalho da autora analisa as condições e fatores que implicam a existência (ou não) de sintonia entre os objetivos, opções e práticas delineadas pelo PNAIC, para o eixo da formação continuada, e as demandas e expectativas de professores participantes, no município de Piratuba – SC.

Salomão (2014) analisou o processo de implantação do PNAIC que teve início com a formação continuada dos professores da rede municipal de Ponta Grossa a partir da consolidação do Programa Pró-Letramento. Dessa forma, contextualizou a constituição das políticas educacionais de formação continuada de professores a partir da década de 1990 no Brasil, e as influências do Pró-letramento para a implantação do PNAIC.

Viédes (2015) discute sobre as políticas públicas em educação no tocante a alfabetização de crianças, analisando o atual programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sua implantação e implementação no município de Anastácio – MS. Apresenta um panorama das políticas educacionais em alfabetização consubstanciada pelos programas que antecederam ao Pacto no âmbito federal: PCN em Ação – Alfabetização, Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Programa de Apoio a Leitura e a Escrita (PRALER), PRÓ-LETRAMENTO e no âmbito estadual: PAIC do Ceará e Programa além das palavras, de Mato Grosso do Sul.

Ao olhar os elementos de leitura Ruggeri (2016) discute sobre o espaço dado ao livro literário na alfabetização em classes de 1º ano da Rede Municipal de Rio Verde –GO. Considera a participação desses professores nas formações continuadas oferecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) nos últimos dez anos, em especial o PNAIC. Discute também sobre os procedimentos metodológicos dos professores no trabalho com o livro literário.

Souza (2015) analisa o acervo complementar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros para as crianças do PNAIC distribuído pelo governo federal do Brasil às salas de alfabetização da rede pública, e suas implicações, categorizando entre livros infantis e de literatura infantil. Frambach, (2016) discute sobre as possíveis contribuições da formação continuada do PNAIC no que diz respeito ao letramento literário no contexto escolar, no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro. Observou 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 do município.

Báfica (2015) quando trata do programa discute e identifica as relações entre os processos formativos dos professores do 1° ano, no município de Canavieiras, Bahia, e a sua prática pedagógica para a aquisição da leitura, tendo como foco a sala de aula especificamente no trabalho com a leitura e a organização desse tempo para aprender a ler.

Brasil (2016) discute sobre as possibilidades que a leitura, como processo, oferece para a formação de crianças leitoras em uma classe do 1º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma proposta de ensino sistemático de leitura com a proposição de ensinar aos alunos, em processo de alfabetização, que o ato de ler está para além da decodificação.

Cella (2016) buscou identificar os princípios subjacentes às sequências didáticas, propostas pelo PNAIC, e as possibilidades de ampliação para além da área verbal. Dessa forma, buscou saber como o planejamento pedagógico na perspectiva dos letramentos visual e literário contribui para os processos de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos e para a qualificação da prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, realizou um estudo do acervo literário disponibilizado ao terceiro ano do ciclo de alfabetização, revela suas características como conjunto constituído pelo verbal, visual e literário, evidenciando a importância da mediação docente e do planejamento pedagógico.

Gonçalves (2015) investigou as possíveis transformações ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Canoas a partir da formação continuada oferecida pelo PNAIC (2013-2014), e a utilização do acervo de literatura infantil fornecido pelo programa, enquanto recurso para a alfabetização, buscando a opinião dos professores a respeito desse material e se utilizam outros livros infantis na sua prática docente, bem como, as ressonâncias das formações continuadas dos professores participantes do PNAIC em suas práticas pedagógicas.

A revisão colabora para identificar as permanências, as fragilidades e desafios existentes na pesquisa. Portanto, destacamos que esse trabalho traz contribuições a pesquisa científica quando faz a ordenação do acervo do programa nas categorias: cadernos de formação, obras complementares e obras literárias, e com isso, articula a análise desde um conjunto de programas vinculados ao PNAIC, no sentido da formação continuada dos professores alfabetizadores na área da leitura. E ainda, quando estabelece relações entre a política pública e a prática pedagógica no contexto da escola.

Após a realização da pesquisa na base de dados, outro encaminhamento metodológico foi a análise documental que de acordo com Lüdke e André, "[...] é uma

técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou um problema" (1986, p.38).

Inicialmente ocupamo-nos em conhecer o objeto de estudo e sua organização a partir da leitura flutuante dos documentos e de conversas informais com as professoras responsáveis pelo programa no município de São João - PR. Na sequência reunimos os documentos produzidos durante a formação, diários de bordo [1]das professoras e os relatos experiência[2].

O acervo é composto por três grupos de documentos: os cadernos de formação dos professores alfabetizadores que trazem a base teórica e metodológica da formação, o acervo de obras complementares (PNLD/PNAIC Obras complementares) e o acervo literário (PNLD/PNAIC Alfabetização da Idade Certa).

Diante do conjunto de documentos mapeados, destacamos os documentos e materiais utilizados pelo programa: um universo de 57 cadernos de formação, sendo 33 Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa (2013) Ano 1, Ano 2 e Ano 3 e cadernos do Campo; 13 Cadernos de Alfabetização Matemática (2014); 12 Cadernos de Alfabetização 2015; dois guias: Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento, que acompanha o acervo de Obras Complementares e o guia Literatura na Hora Certa, Guia 1 (1º ano do Ensino Fundamental); Guia 2 (2º ano do Ensino Fundamental) e Guia 3 (3º ano do Ensino Fundamental) que acompanham os acervos de literatura e orientam o trabalho do professor; os relatos de experiências e diário de bordo das atividades desenvolvidas pelos professores durante o processo de formação.

Diante desse universo de 57 cadernos selecionamos para análise os 24 Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa (2013) Ano 1, Ano 2 e Ano 3, e os guias que acompanham os acervos de literatura e os acervos complementares. Com relação aos acervos de literatura, analisamos o acervo "PNLD/PNAIC Alfabetização na Idade Certa 2014", considerando que o primeiro acervo que chegou às escolas "Alfabetização na Idade Certa 2013", não contava com um edital público com as orientações do processo de inscrição e avaliação das obras, sendo utilizado o mesmo edital da edição PNBE 2012. Essa definição foi possível a partir do estudo de Souza (2015).

[1] Caderno único, utilizado durante os encontros de formação, em que cada dia um professor relatava sobre o encontro e socializava com a turma no encontro seguinte.
[2]Conjunto de relatos entregues a orientadora de estudo, sobre as atividades realizadas em sala durante o período de formação.

Para qualificar a produção de dados, utilizamos ainda de entrevistas, com um caráter de interação entre o pesquisador e o investigado, além de "[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos" (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.34).

Os critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa foram: professores egressos da formação do PNAIC no ano de 2013, 2014 e 2015/2016 que estivessem atuando nas turmas do ciclo de alfabetização, nas escolas municipais do Município de São João – PR (APÊNDICE A).

O município investigado conta com cinco escolas municipais que ofertam os Anos Iniciais Do Ensino Fundamental com um total de 101 professores, desse total, 20 atuam no Ciclo de Alfabetização como professores regentes. A partir disso, optamos por selecionar um professor de cada escola, utilizando como critério o tempo que participou da formação, chegando assim a um número de 6 professores, considerando que em uma das escolas o ciclo de alfabetização é ofertado em dois turnos, portando, selecionado um professor por turno. A seleção foi feita a partir das listas de presença dos encontros de formação.

Participaram também da pesquisa a coordenadora do programa no município (APÊNDICE C) e as duas professores que atuaram como orientadoras de estudo (APÊNDICE B) neste período de formação.

É importante esclarecer, que as identidades dos sujeitos que contribuíram para a pesquisa serão resguardadas, para tal, utilizaremos letras do alfabeto e números para identificá-los. Dessa forma, todos os envolvidos na pesquisa receberam um termo de consentimento, explicando os objetivos da pesquisa para então aceitar ou não participar da mesma. Esclarecemos ainda que, as informações depois de gravadas foram transcritas e ao longo do trabalho colaboraram na produção de dados.

Os dados da pesquisa estão estruturados em três capítulos. No primeiro, as "Políticas Educacionais: Livro, Leitura e Formação Continuada de professores", apresentamos o panorama das políticas educacionais do livro e leitura e das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, trazendo a trajetória da formação de professores até chegar no PNAIC.

O segundo capítulo, intitulado "Alfabetização, letramento e leitura: uma análise a partir do acervo do PNAIC", apresenta o acervo do PNAIC (cadernos de formação dos professores alfabetizadores, as obras complementares e as obras literárias), e as concepções de alfabetização, letramento, leitura e estratégias de leitura, defendidas pelo programa, complementada a partir de autores que versam sobre o tema.

O capítulo três intitulado Estratégias de Leitura: O PNAIC no município de São João – PR, apresenta o PNAIC no contexto de São João - PR e as estratégias de leitura no contexto das escolas investigadas, bem como problematiza a organização do acervo no contexto escolar.

1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: LIVRO, LEITURA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste capítulo demarcamos uma concepção de Política Pública Educacional, como base para estabelecer a análise de conjuntura (SOUZA, 2014) das políticas de livro e leitura, desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas e das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores. Destacamos no conjunto das políticas a análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com ênfase no acervo.

Para iniciar a discussão, Boneti (2006) colabora com a definição de políticas públicas como o resultado do jogo de forças, no âmbito das relações de poder dos diferentes grupos sociais, essas relações determinam um conjunto de ações atribuídas ao Estado provocando a intervenção deste na sociedade.

A ideia de políticas públicas está sempre ligada à ideia de direitos, caracterizando a forma de agir do Estado para dar materialidade aos direitos constitucionais (MOLINA, 2012). Portanto, a política educacional envolve o Estado, os educadores como atores políticos, e fundamentalmente, exige a transformação da realidade, no nosso caso, a formação continuada das professoras com as estratégias de leitura no contexto escolar e da alfabetização.

De acordo com Tafarel e Molina (2012) "em última instância, o que determina a política é o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção: a relação entre os homens, a natureza, a produção dos bens materiais e imateriais, e o sistema de trocas daí decorrente" (p.573). Nesse cenário se constituem as políticas educacionais que compreendem o conjunto de programas e ações governamentais no âmbito da educação (TAFAREL, 2012). Logo, o professor precisa compreender que as políticas de leitura e livro se situam nessa conjuntura, onde muitas vezes tem privilégio a política de venda do livro enquanto mercadoria sob força e controle das empresas sobre o Estado e, não as práticas de formação de leitores, papel que precisamos assumir de modo crítico nessa relação.

Para Höfling (2001, p. 31)) política pública é "o Estado em ação; é o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade". Assim, notamos que as políticas públicas sempre estão ligadas aos interesses de cada governo e são influenciadas por mobilizações da sociedade civil. Destacamos a discussão levantada por Höfling (2001) a respeito da diferença entre Estado e governo.

> Torna-se importante aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e governo. [...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFLING, 2001, p.31).

Colaboram com essa discussão Viédes e Brito (2015) quando enfatizam que as políticas educacionais de alfabetização historicamente foram pensadas para atender as necessidades de cada governo, ao invés de um projeto que ultrapasse governos e se constitua como uma política de Estado.

A forma com que as políticas públicas chegam às escolas, seja pelo resultado de mobilizações ou por um projeto de governo que busque alcançar certas metas, depende de uma série de fatores que independem somente dos objetivos postos inicialmente. De maneira mais ampla, cada município e poderíamos aqui chegar a uma discussão mais singular, cada escola, cada professor, interpreta a política ou programa de acordo com suas informações e concepções influenciando o percurso e a finalidade delas, assim

> No campo educacional, as políticas públicas chegam às instituições escolares materializadas em ações do Estado por meio de legislações, programas, projetos e planos que têm o intuito de incutir no sistema de ensino metas, estratégias, indicadores e objetivos a serem alcançados e realizados pelas instituições escolares, alunos e docentes, ainda que os mesmos não tenham participado do processo de decisão (SILVA; CUNHA, 2014, p.2, *apud* PIRES, 2016, p.22).

Portando, muitas das políticas são pensadas a nível macro, articuladas a um plano de metas a serem alcançada por cada governo, tornando-se muitas vezes, estranho aos atores que fazem parte do cenário ao qual a política é destinada. Logo, a formação continuada de professores em programas de Estado ou de governo, precisam estar posicionados frente as políticas para não cair em ativismo de novas práticas sem a devida reflexão crítica, no sentido de garantir o ensino pautado no conhecimento científico articulado as teorias educacionais que acreditamos e defendemos.

Desenvolvida a introdução, na sequência trazemos os acontecimentos que marcaram o cenário das políticas educacionais do livro e da leitura, que vem influenciando os atores dessa história, professores alfabetizadores e alunos que se encontram nas salas de aula do ciclo de alfabetização.

1.1. PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE LIVRO E LEITURA

O livro, enquanto bem cultural organizado pelos povos ao longo da história da humanidade passou e passa por transformações. No Brasil, o livro tem circulação inicial com a presença colonizadora, a igreja e os Jesuítas, incluindo a vinda da biblioteca real para o Brasil, assim, os livros inicialmente foram importados e aos poucos produzidos no país. Sempre foram vigiados, controlados, boicotados e muitos deles queimados, especialmente durante a ditadura. Carregam a marca de objeto pouco acessível ao povo, seja pelo fator econômico, seja pela condição de analfabetismo. Entre outros aspectos dessa história, situa-se a leitura sempre dentro de uma conjuntura que é histórica.

Permeada por essa longa história, destacamos que no Brasil as iniciativas governamentais acerca da leitura são inauguradas em 1930, devido ao interesse do Estado de construir uma imagem do Brasil em desenvolvimento, com isso deu-se a ampliação da escolarização com o objetivo de qualificar a mãe de obra, porém, sem pensar na formação de leitores.

Como produto da industrialização, sujeito às leis do mercado, o livro passa a promover e estimular a escola, como condição para viabilizar a sua circulação e consumo, o que de acordo com Albino (2010), levou o livro a assumir características pedagógicas.

Nesse momento, mesmo não tendo como objetivo a formação do leitor, surgem acontecimentos essenciais para o fomento a leitura, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a Constituição Federal de 1934, que concebe a educação como direito de todos, dever da família e do poder público. Dessa maneira, embora reconhecemos as contradições do cenário em que as iniciativas acerca da leitura surgiu, não podemos negar que a ampliação do acesso à escola foi favorável a circulação do livro.

As políticas de livro e leitura entraram na pauta das políticas públicas, sendo realizadas diferentes ações com o objetivo de distribuir livros, formar leitores e incentivar a leitura. No quadro 2 que segue, apresentamos uma síntese histórica das políticas de leitura e livro no Brasil.

QUADRO 2 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE LIVRO E LEITURA NO BRASIL (1937 À 2018)

ANO	POLÍTICA	CONTEÚDO/OBJETIVOS	ÓRGAO EXECUTOR
1937	Instituto Nacional do Livro – INL	Organiza a política do livro no país	MEC

ANO	POLÍTICA	CONTEÚDO/OBJETIVOS	ÓRGAO EXECUTOR
1966	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED	Coordena atividades de produção, edição e distribuição do livro didático	MEC e USAID
1971	Programa do livro didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF	Distribuir livros didáticos, oferecer apoio técnico-pedagógico à professores por meio de manuais e cursos	INL e MEC
1985	Programa Nacional do Livro Didático – PNLD	Distribuição de materiais didáticos à rede pública de ensino.	FNDE e MEC
1986	Lei do Incentivo	Orienta os benefícios fiscais concedidos à operação cultural e artístico	MEC e MINC
1991	Lei Rouanet	Reestabelece orientações ao Fundo Nacional de Cultura, Fundo de Investimento Cultural e Artístico e sobre incentivos culturais	MINC
1984 - 1987	Programa Nacional Salas de Leitura	Enviar acervos para as escolas, mediante parceria entre as Secretarias de Estado, Universidades, no intuito de capacitar professores e estudantes	Fundação de Assistência ao Estudante
1987	Fundação Nacional Pró-Leitura	Difundir a produção do livro, promover bibliotecas, estimular o hábito de leitura e a produção de material nacional	MEC
1992	Programa Nacional de Incentivo à Leitura (atualizado em 2014)	Amplia o direito ao acesso à leitura, articula a leitura a outros bens culturais, para promover uma sociedade leitora	Fundação Biblioteca Nacional e MINC
1992 - 1996	Pró-Leitura	Estimular o hábito de leitura nacional	MEC
1997	Programa Nacional da Biblioteca da Escola	Promover o acesso à cultura, incentivando a leitura por meio da distribuição de acervos	MEC, FNDE, Secretaria de Educação Básica
2003	Lei Nº 10.753/2003	Conhecida por Lei do Livro. Assegurar ao cidadão o acesso ao livro.	União
2005 - 2006	Programa Fome de Livro	Articular ações para construir políticas públicas ao livro e a biblioteca pública	MEC e FBN
2006	Programa Nacional do Livro e da Leitura	Estimular e reconhecer as melhores experiências que promovam a leitura	MEC, OEI, MINC
2010	Lei nº12. 244/2010 -	Universalização das Bibliotecas nas Instituições de Ensino público e privado	MEC e MINC
2018	Lei nº 13.696/2018	Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita	União, MEC e MINC

Fonte: A autora, 2018.

Como podemos ver no quadro, as primeiras iniciativas de políticas para o livro abrangiam exclusivamente as políticas para o livro didático. Em 1937 o Estado cria o Instituto Nacional do Livro (INL) sendo a primeira política pública de disseminação da leitura em escala nacional, considerado um importante marco na história da leitura, com o intuito de promover ações com foco na propagação do livro, responsável por organizar a política do livro didático no país, passando a ser administrada por diferentes parcerias e programas, Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) (1966), Programa do livro didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF, 1971) até chegar ao que conhecemos hoje o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) organizado desde 1985 a partir do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 (BRASIL, 1985).

Em 1966, atrelado ao incentivo governamental durante o período da Ditadura Militar, houve um forte monitoramento sobre quais leituras eram ofertadas com a criação do COLTED em 1996, ao mesmo tempo em que foi responsável pela distribuição de livros, passou a exercer controle sobre a circulação de determinados livros que pudessem oferecer perigo ou se contrapor as ideias do Brasil como potência.

Passado esse período, em tempos de transição democrática, na década de 1980, ocorreram mudanças importantes, como a participação dos professores na escolha dos livros, começam a diminuir as barreiras entre o leitor e o livro e a formação do leitor literário passa a entrar em cena e as primeiras iniciativas com esse objetivo são as do Programa Nacional Salas de leitura (PNSL).

Entre 1984 a 1987, no governo de José Sarney, o PNSL foi criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e seu trabalho era compor, enviar acervos e repassar recurso para ambientar as salas de leitura. Foram distribuídos livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e professores. Era realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades responsáveis pela capacitação dos professores. Em 1988 o programa passa a se chamar Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares com o objetivo de construir bibliotecas, foram firmadas algumas parcerias com as prefeituras municipais, porém, apesar de ter distribuído um número significativo de livros e construído uma quantidade importante de bibliotecas o programa deixa de existir em 1996.

Em 1985, é criado o PNLD que de forma gradativa foi ampliando seu campo de atuação. Muitos foram os percursos[3] para se chegar à política que temos hoje, sendo considerado o maior programa de distribuição de livros para a rede pública de educação brasileira.

No entanto, esta política sofre com as contradições da materialidade, em um processo de investimento e corte de recursos, o que dificulta o desenvolvimento e continuidade da mesma. Considerando que a última emenda da política fora instituída no ano de 2011 de acordo com o porta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, tal fato, constitui-se como fragilidade na realidade educacional, pois resulta no recebimento atrasado de materiais ou ainda, no recebimento de materiais com número inferior ao que fora solicitado.

Para além do livro didático verificamos no ano de 1986, ainda durante o governo e José Sarney, a Lei nº 7505 de 1986 (BRASIL,1986) que orienta sobre os benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico no Brasil, tendo as primeiras formas de investimento em livro e leitura, coordenado pelo Ministério da Cultura (MINC). Depois de ficar um período sem os benefícios da lei, ela é substituída em 1991 no governo de Itamar Franco pela Lei Rouanet, Lei nº 8313/1991 (BRASIL, 1991) que institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) abrindo para novas formas de inventivo a cultura, mas também, permitiu que estabelecer relações entre a produção de políticas públicas entre Estado e o mercado livreiro no país (GEHRKE, 2017).

Assim, as leis de incentivo ao financiamento a cultura no Brasil, as ações sobre o livro, a leitura e demais formas de cultura, passam a ser privatizados. Essa lógica de

[3] Inicialmente o programa atendia somente os primeiros anos do Ensino Fundamental e gradativamente chegou aos alunos de todas as etapas da Educação Básica. A partir dos anos 2000, o PNLD amplia seu acervo de materiais didáticos distribuídos ás escolas, incluem-se os dicionários de língua portuguesa (2001-2003), livros didáticos em braile (2001), atlas geográficos para as escola que atendem a Educação de Jovens e Adultos - EJA, (2003) e em 2004 dicionários de propriedade dos estudantes (SOUZA, 2015).Em 2010 com a implantação do Ensino Fundamental (EF) de nove anos, instituído pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que determina a entrada de crianças de 06 anos no EF, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, (Resolução nº 7, 14 de dezembro de 2010), materializou-se algumas alterações no programa, a fim de adequar o material a cada etapa da Educação Básica. A partir desse contexto, passou a compor os acervos do PNLD obras complementares ao livro didático para os anos iniciais do EF na sua primeira edição. Em 2010, foram atendidas turmas de 1º e 2º ano do EF e na segunda edição, 2012/2013 incluiu o 3º ano, a fim de atender todas as turmas que compõem o ciclo de alfabetização. Também passou a ser atendido a Educação de Jovens e Adultos, (PNLD Eja) PNLD Campo, bem como, o PNLD Literário, que atende turmas da desde a Educação Infantil até Ensino Médio.

financiamento limita e transfere a intervenção e responsabilidade do Estado, potencializando a intervenção do mercado (CORDEIRO, 2018).

No ano de 1987, foi criada Fundação Nacional Pró-Leitura, Lei nº 7.624, de 5 de novembro de 1987 (BRASIL, 1987) que tinha por finalidade:

> I - promover o desenvolvimento da produção e da difusão do livro;
> II - estimular a publicação de obras de interesse cultural, a criação literária e a instituição de bibliotecas;
> III - difundir e estimular o hábito da leitura;
> IV - manter e incentivar cursos de biblioteconomia, de técnicas de encadernações e proteção de livros e demais tecnologias de reprodução e arquivamento de sons e imagens;
> V - receber o Depósito Legal, disciplinado pelo Decreto Legislativo nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907;
> VI - promover a captação, a preservação e a difusão da produção bibliográfica e documental nacional em suas diversas formas (BRASIL, 1987).

O Pró-leitura tinha como foco a capacitação dos professores, pois além da criação de bibliotecas e salas de leitura, preocupou-se com o favorecimento do uso dos acervos, contudo foi extinto após quatro anos da sua criação.

Embora tenha surgido iniciativas para a formação do leitor, evidencia-se a não existência de interesse político para que essa ação se efetive, pois, embora existam, o seu curto tempo de atuação não garante a propagação da leitura. Desta forma, a descontinuidade traçam o perfil das políticas públicas de governo, conhecidas também como políticas neoliberais, em contraposição, como forma de assegurar o direito à cultura e leitura, tem-se a necessidade da implementação de políticas de Estado que perdurem para garantir a permanência e continuidade das políticas (RIBEIRO, 2012).

Em 1992 no governo de Fernando Colloré instituído o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), (BRASIL, 1992) atualizado em 2014 pelo Decreto nº 8.297, de 2014 (BRASIL, 2014) tem como objetivos promover o interesse nacional pelo hábito da leitura, estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar em caráter permanente, práticas leitoras, criar condições de acesso ao livro. O PROLER desenvolver-se-á a partir dos seguintes mecanismos:

> I - instalação de centros de estudos de leitura, para capacitar e formar educadores por meio de familiarização com o livro e a biblioteca;
> II - dinamização de salas de leitura, mediante supervisão de atividades e distribuição de materiais com sugestões de promoções;
> III - consolidação da liderança das bibliotecas públicas, visando à integração de ações que incentivem o gosto pela leitura;
> IV - provisão de espaços de leitura, abertos regularmente ao público;
> V - promoção e divulgação de medidas incentivadoras do hábito da leitura;
> VI - utilização dos meios de comunicação de massa, para incentivo à leitura (BRASIL, 1992).

Como podemos ver, o programa se propôs a potencializar espaços de leitura, qualificar bibliotecas públicas, incentivar a leitura, aspectos que ainda carecem incentivos e recursos. Logo, a leitura e a formação de leitores é um desafio permanente no contexto da política educacional, fica porém o desafio da materialização da mesma, sempre numa relação de produção e distribuição de livros, organização dos espaços de leitura, enquanto que a formação de trabalhadores de leitura, fica à mercê das políticas, aspecto que compromete diretamente todo o trabalho educacional.

Durante os anos de 1992 e 1996 no governo de Itamar Franco, foi criado por meio de uma parceria entre o MEC e o governo francês, o programa Pró-leitura na formação do professor. Cujo pretendia atuar na formação de professores leitores para que eles pudessem facilitar a entrada de seus alunos no mundo da leitura e da escrita. Inserido no sistema educacional, o Pró-Leitura se propunha a articular os três níveis de ensino, envolvendo em um mesmo programa alunos e professores do Ensino Fundamental, os professores em formação e os pesquisadores. O programa aspirava estimular a prática leitora na escola pela criação, organização e movimentação das salas de leitura, cantinhos de leitura e bibliotecas escolares.

Em 1997 no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com o objetivo de promover 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. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais) e de Educação de Jovens e Adultos, ou são atendidas às escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais) e de Ensino Médio. Hoje, o programa busca atender de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de Educação Básica cadastradas no Censo Escolar.

De acordo com o texto de apresentação no Portal do MEC[4], o programa divide-se em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática

[4]Para saber mais acesse: http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola, janeiro de 2019.

pedagógica dos professores da Educação Básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

O PNBE atuou de maneira diversificada durante a sua história, indo desde a distribuição de acervos, com o programa Literatura em Minha Casa que possibilitou a leitura domiciliar, durante os anos 2001 a 2004, ao atendimento às bibliotecas, destacando essa última como um local de universalização do conhecimento e acesso ao acervo pelo coletivo da escola, obras destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais e obras de aprimoramento profissional.

Embora o programa tenha se preocupado com a distribuição de livros para diferentes etapas e modalidades de ensino, não empreendeu ações diretas para formação dos mediadores de leitura, a fim de oferecer suporte para os professores desenvolverem suas práticas de leitura nas escolas, neste sentido, Milanesi (1988, p. 37) demonstra o carater paternalista nas políticas de incentivo à leitura e a biblioteca quando escreve, "[...] Os governos sempre tomaram a iniciativa de doar livros como se isso pudesse ser estímulo ao fortalecimento das bibliotecas".

Ainda sobre o PNBE, destacamos ainda que o mesmo foi a principal política de fomento a leitura em vigência no Brasil, por atender a grande número de escolas do país e pela sua continuidade independente das mudanças de governo, o que não ocorreu com os demais programas e políticas.

O ano de 2003 é marcado como acontecimento na história da leitura e do livro, com a Lei do Livro, Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003) criada pelo governo de Luiz Inácio Lula Da Silva, efetiva a constituição de uma Política Nacional do Livro e Leitura, a partir das lutas da sociedade civil organizada, mediante as seguintes diretrizes:

> I - assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro;
> II - o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida;
> III - fomentar e apoiar a produção, a edição, a difusão, a distribuição e a comercialização do livro;
> IV - estimular a produção intelectual dos escritores e autores brasileiros, tanto de obras científicas como culturais;
> V - promover e incentivar o hábito da leitura;
> VI - propiciar os meios para fazer do Brasil um grande centro editorial;
> VII - competir no mercado internacional de livros, ampliando a exportação de livros nacionais;
> VIII - apoiar a livre circulação do livro no País;
> IX - capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social e promover a justa distribuição do saber e da renda;

> X - instalar e ampliar no País livrarias, bibliotecas e pontos de venda de livro;
> XI - propiciar aos autores, editores, distribuidores e livreiros as condições necessárias ao cumprimento do disposto nesta Lei;
> XII - assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura (BRASIL, 2003).

A partir da lei ampliou-se o acesso aos livros, observamos nas diretrizes da lei o favorecimento da indústria editorial e o comércio para a produção e da circulação do livro, além do apoio a produção e difusão do livro, as diretrizes abrangem ações que garantam a produção de autores brasileiros, incentivo ao hábito da leitura, apoio a exportação, ampliar o número de livrarias, bem como assegurar as pessoas com deficiência visual o acesso à leitura, propagando a necessidade de incentivar o hábito da leitura.

A mesma lei apresenta algumas orientações acerca do que pode ser considerado um livro "a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento" (BRASIL, 2003). De acordo com Neto (2009) "a lei do livro contribuiu [...] para dar diretrizes amplas e permanentes a esse setor da cultura brasileira [...] e abriu amparo legal e político para novas iniciativas que surgiram posteriormente" (p. 61-62). Além dos conceitos e definições, a lei trata sobre aspectos técnicos e financeiros, bem como, as obrigações dos governos federal, estadual e municipal para manutenção das bibliotecas e aquisição de livros.

No ano de 2005/2006 é criado o Programa Fome de Livro, em uma ação conjunta entre Estado, empresas e sociedade civil organizada e o Governo Federal estabelecem o ano de 2005 como o ano do livro e da leitura no Brasil, e neste mesmo período é criado o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) (BRASIL, 2006).

O PNLL foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 1.442, de 10 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006), pelos ministros da Cultura e da Educação, tendo como eixos de organização a democratização do acesso, fomento à leitura e à formação de mediadores, valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico, desenvolvimento da economia do livro. A partir do PNLL, conforme Paiva (2012):

> [...] é possível afirmar que o pressuposto da democratização da leitura vem orientando as políticas públicas e que, a cada programa, procura-se verticalizar as ações em prol da distribuição universal de acervos de literatura a todos os segmentos de ensino (p. 16), pois "sem a materialidade do objeto, não há democratização da leitura" (p. 19. *apud*, SOUZA, 2015, p.41)

Como podemos observar, o programa é claro em relação à necessidade de incentivo governamental a produção do livro. Acerca disso, Brito (2019, p.17) constatou em sua pesquisa que o PNLL conseguiu "implementar algumas ações de apoio, fomento e

mobilização de escritores, pesquisadores e demais profissionais da cultura envolvidos com o campo literário, mas pouco ou nada avançou nas ações voltada para a penetração da leitura", o que de acordo com o mesmo autor isso pode ser explicado "pela recorrência de uma falha da ação do Estado brasileiro na cultura, que tende a privilegiar autores e produtores em detrimento do público"(BRITO, 2019, p.3).

No ano de 2010, mais um passo é dado na perspectiva da formação de leitores, quando é criada a Lei nº 12.244 de 24 de maio, (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino de país:

> Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.
> Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais vídeográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.
> Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares (BRASIL, 2010).

De acordo com a lei, os sistemas de ensino têm prazo máximo de 10 anos para se adequar as suas orientações, observamos que hoje faltando menos de dois anos para acabar o prazo ainda temos muitas escolas sem biblioteca, fator já evidenciado no estudo de Gehrke no ano de 2014, aspecto que merece aprofundamento com pesquisas específicas.

Chartier (1990) revela a necessidade de pensar na democratização do livro e da leitura como práticas culturais, considerando que o simples acesso não garante o seu uso e apropriação, de acordo com Britto, (1998, p.84) a formação de leitores é a "ação cultural historicamente constituída" o que nos leva a pensar nas camadas sociais menos favorecidas e nas políticas de distribuição do acervo. Retomamos o fato de que somente na década de 1980 que a leitura entra na pauta das políticas públicas.

Gehrke (2014) em sua tese destaca que, acumulamos ao longo da história das políticas educacionais a conquista de uma legislação, necessária no campo da política, porém, sua efetivação no campo real, depende das lutas da sociedade para reivindicar a política.

Recentemente, durante o governo de Michel Temer foi instituído por meio da Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018 (BRASIL, 2018) a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), implementada em parceria entre Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e com a participação da sociedade civil e de instituições privadas. São diretrizes dessa política:

> I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas;
> II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa;
> III - o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC);
> IV - a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003;
> V - o reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa(BRASIL, 2018).

Com relação ao item IV da referida lei, prevê a criação, a cada 10 anos, de um PNLL com metas estabelecidas a partir dos objetivos do novo texto, entre eles estão à democratização do acesso ao livro por meio de bibliotecas, o fomento à formação de mediadores de leitura, e o desenvolvimento da economia do livro, considerando o acesso de pessoas com deficiências a obras literárias.

Podemos considerar que, embora a política acima citada, faça referência à universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, não deixa claro no texto da lei a organização das bibliotecas escolares, utilizando-se do termo Bibliotecas Públicas quando se refere à essas ações.

Nesta seção, tratamos de apresentar no contexto das políticas educacionais, os programas e políticas de livro e de leitura no país, observando os objetivos e conteúdo de cada ação governamental, considerando ao mesmo tempo, o caráter político e ideológico que escondem o interesse capitalista em detrimento das necessidades educacionais quanto a leitura e ao livro, valorizando principalmente o mercado editorial.

Articulado a isso, na próxima seção passamos a tratar das políticas de formação de professores alfabetizadores que marcaram o cenário da Educação Brasileira, das escolas e a prática dos professores que estiveram à frente das turmas de alfabetização.

1.2 PANORAMA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (1999-2012): PNAIC EM QUESTÃO

A palavra formação, segundo o dicionário é definida como: “ação ou resultado de formar, formar-se” (AULETE, 2004, p.381), a definição nos dá a ideia de algo em construção. Consideramos aqui, o processo de formação continuada do professor alfabetizador que se dá em diferentes espaços e tempos, seja na sua prática cotidiana,

associada a leituras feitas, valorizando a escola como espaço de formação, cursos de pós-graduação, ou por meio de políticas e programas oferecidos a nível municipal, estadual ou federal, mas fundamentalmente sua práxis como materialidade formadora.

Ao tratar sobre a formação continuada de professores, fica estabelecido a partir do encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que,

> A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998).

Desta forma, a formação continuada emerge no contexto educacional como processo que permite um aprimoramento do trabalho pedagógico, proporcionando reflexões, ampliando a gama de conhecimento dos professores por meio das contribuições teóricas e experiências do coletivo. Entretanto, para além de cursos, encontros e palestras de atualização, é preciso entender a formação continuada como um processo que se desenvolve no cotidiano do trabalho dos profissionais da educação.

Nesse sentido, de acordo com Imbernón (2010) a formação continuada, é entendida como parte do desenvolvimento profissional e acontece ao longo da atuação docente, podendo possibilitar um novo sentido a prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor.

Partindo do posicionamento do autor, entendemos como formação continuada toda ação do professor ao longo da sua atuação docente seja na escola ou na sua própria sala de aula em que mediante análise, interpretação e intervenção sobre determinadas situações gera um conhecimento pedagógico, sendo a práxis como base da produção do conhecimento do professor.

O mesmo autor fala ainda sobre a “inovação a partir de dentro” advinda da reflexão teórico prática, entretanto, muitos docentes pensam que a reflexão é algo externo a eles, sendo necessário um treinamento oferecido por outro, enquanto é algo inerente a ele, que se dá nos momentos de leitura, palestras, cursos, mas principalmente no cotidiano da sua sala de aula com a ação reflexiva da sua própria prática.

Acerca disso Saviani (2001), ressalta que a formação continuada não deve se restringir à busca por resolução de problemas específicos da sala de aula, mas para

possibilite a ele analisar os acontecimentos de forma geral, contribuindo para sua transformação.

Quando falamos em programas de formação continuada de abrangência nacional, há que se atentar para a diversidade de temáticas e orientações, que devem ser complementadas e adaptadas para às realidades locais, sua eficácia depende de uma série de fatores para que sejam alcançados os objetivos que foram planejados, pois, uma vez que são pensados em nível macro, não levam em consideração as especificidades de cada local, o que faz com que os resultados dependam da interpretação e apropriação de cada ator que a recebe, influenciado pelo cenário do qual faz parte.

Muitas políticas a nível federal já vem sendo pensadas de forma articulada aos estados e municípios, em que os últimos são responsáveis pela implementação da formação com formadores da própria rede que esteja familiarizado com a realidade da escola, conhece seu grupo de professores, e com as questões de ensino aprendizagem, dessa forma, poderá atuar com maior precisão sobre essas questões e encontrar caminhos para superar os problemas encontrados e ressignificar as orientações no contexto da prática, essa postura se aproxima da proposição de Imbernón (2009), que defende que "o professorado deve ser protagonista ativo de sua formação, a qual deve envolver reflexão coletiva sobre a prática ou trabalho colaborativo que propicie aprendizagem da coletividade participativa" (IMBERNÓN, 2009, p.202).

Ainda sobre as formações ofertadas a nível nacional Hargreaves (2002, p.114), escreve que os professores não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, necessitam de chances para experimentar "a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula". De acordo com o autor a mudança é um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão, considerando os significados e as interpretações que os docentes atribuem as mudanças.

Nesse sentido, defendemos uma concepção de formação em que o professor faça parte de um processo criador, no qual ele também se coloca como sujeito, e que a partir da sua experiência e conhecimentos tenha condições de reconhecer as incoerências, contradições das políticas e programas e ressignificar a sua prática a partir de um processo reflexivo.

De maneira geral, essas iniciativas de formação estão voltadas para o ensino de português e matemática, entende-se essa prioridade não só pela relevância dessas áreas,

mas também porque são cobradas nas avaliações externas, o que acabam orientando o foco das ações formativas.

A formação continuada, reforça a ideia do professor como responsável pela melhoria da qualidade da educação, concordamos que esse ponto é de fundamental, porém, precisa estar associado a outros fatores que são igualmente importantes como salário, carreira, condições de trabalho, infraestrutura das escolas, organização do trabalho docente, que devem constituir um política maior e mais densa de apoio aos docentes na busca pela melhoria da educação.

Outro fator atrelado a qualidade da educação diz respeito à continuidade das políticas de formação de professores, vivenciamos em toda a história as políticas uma formação continuada descontínua, fazendo com que iniciativas entrem em cena para estampar a marca de cada governo, não se preocupando com um projeto de formação mais amplo, propondo que a nova proposta veiculada é a solução para os problemas da educação brasileira.

Atrelado as indicações do Banco Mundial, os programas de alfabetização tomaram corpo após a LDB 9394/1996, desafiando as redes de ensino pelo baixo índice de desempenho das crianças em leitura e escrita,

> Art. 62. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.
> Art. 62 A. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Nesse artigo da LDB, identificamos a legalização da formação continuada de professores em serviço, considerando as diferentes formas e espaços de formação, neste sentido, cabe também, a oferta da formação continuada permanente como forma de garantir a prescrição do Parágrafo Único supracitado.

Para além das políticas de livro e leitura, já discutidas na seção anterior, constituímos o cenário das políticas de formação de professores alfabetizadores. Identificamos elementos comuns entre elas, sua forma descontinua, marcando a intencionalidade de cada governo e, raras vezes, uma posição de política de Estado. Assim,

> As políticas educacionais voltadas para alfabetização historicamente foram pensadas para atender momentaneamente as necessidades governamentais, se traduzindo em ações elaboradas conforme a intencionalidade de cada governo, diferenciando-se de um projeto forte e que é pensado a longo prazo e que apresenta um planejamento de estratégias e financiamento, atendendo a demanda

> de um país, ultrapassando períodos de governo, caracterizando-se uma política de Estado (VIÉDES, 2015, p.50).

Podemos destacar aqui que as políticas e programas carregam a conjuntura de seu tempo histórico e político e são marcados pela descontinuidade, ou ainda, cria-se a lei, mas as mesmas não são implementadas em âmbito nacional, assim como as políticas de livro e leitura. Outro perfil das políticas e programas de formação de professores alfabetizadores, é a justificativa do contexto dos índices de analfabetismo; nas demandas por alfabetização, incluindo jovens e adultos; a baixa frequência de leitura, ainda vivida pela população brasileira; os resultados insatisfatórios na escolarização, entre outros aspectos.

Nesse sentido, apresentamos no Quadro 3 os projetos e programas voltados para a formação de professores alfabetizadores, no período de 1997 à 2013, essas como frutos da recém aprovada Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996.

QUADRO 3 - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL (1997 À 2013)

ANO	POLÍTICA	CONTEÚDO/OBJETIVOS	ÓRGÃO PROMOTOR
1997	Escola Ativa	Propôs a formação e orientação para professores de escolas multisseriadas, bem como distribuição de material e didático e kit pedagógico	MEC, Secadi, FNDE, Fundescola
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN em Ação	Proporcionar formação a professores alfabetizadores. Aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC	MEC
2000	Programa Gestar	Oferecer formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas públicas	MEC
2001	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	Formação destinada aos profissionais da educação, especialmente a professores alfabetizadores. Empreende ações educativas ao público de Ensino Fundamental e Educação Infantil	MEC
2003	Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)	Formação continuada a professores alfabetizadores com vistas a dinamização do processo educacional, valorizando a consciência fonológica e a diversidade de gêneros textuais	MEC,SEIF, DPE e Fundescola
2005	PRÓ-LETRAMENTO	Programa de formação continuada voltado ao ensino e aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	MEC
2012	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Formação continuada destinada aos professores Alfabetizadores e coordenador pedagógico	COEIF e MEC

ANO	POLÍTICA	CONTEÚDO/OBJETIVOS	ÓRGÃO PROMOTOR
2013	Escola da Terra	Formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo, quilombolas. Oferecer recursos didáticos e pedagógicos as populações do campo e quilombolas	MEC e Secadi

Fonte: A autora, 2018.

Como podemos ver no quadro 3, há um conjunto de programas demarcando o cenário das políticas para o campo da formação de alfabetizadores.

O programa Escola Ativa foi criado em 1997, é uma estratégia metodológica que tem como objetivo de melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo ou escolas pequenas de difícil acesso. Implementada inicialmente pelo governo e Fernando Henrique Cardoso, teve continuidade nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e no governo de Dilma Rousseff, fez parte da estrutura do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) responsável pela gestão dos recursos do MEC, vindos do Banco Mundial e depois foi assumido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no ano de 2007, onde o MEC assumiu o programa com recursos próprios expandindo-se a todas as regiões do país (AGOSTINE, TAFFAREL E SANTOS JUNIOR, 2012).

Desde 2009 o programa expandiu-se para todo o Brasil e deixou de estar atrelado ao Banco Mundial, os livros foram revisados, mudados e reeditados, já que o programa sofreu críticas pelo Movimento da Educação do Campo, principalmente, quanto a fundamentação teórica (AGOSTINE, TAFFAREL E SANTOS JUNIOR, 2012), sendo então, assumido pela Secadi como uma ação prioritária para a Educação Básica no Campo.

Os materiais produzidos pelo programa são formados por um conjunto de 10 Cadernos Pedagógicos, assim distribuídos: um geral, que apresenta o projeto-base da Escola Ativa, com seus fundamentos e um de orientações pedagógicas para a formação dos educadores que atuam nas classes multisseriadas. Três cadernos voltados ao professor, que se denominam Caderno do Educador; Alfabetização e Letramento (I, II, III), além dos específicos voltados para o processo de alfabetização mais outros cinco foram produzidos, nos componentes curriculares; língua portuguesa (4º e 5º anos), matemática, ciências, história e geografia (1º ao 5º ano). Os educandos, do mesmo modo recebem cadernos específicos correspondentes aos dos educadores. Além dos cadernos, cada uma das escolas

recebe um kit-pedagógico. A distribuição farta desse material colaborou para a expansão do programa (AGOSTINE, TAFFAREL E SANTOS JUNIOR, 2012).

A operacionalidade do programa consiste em formação, multiplicação e monitoramento, viabilizados da seguinte forma:

> O Secadi oferece formação e orientação para os professores-pesquisadores e os formadores do IES e para os técnicos responsáveis pelo monitoramento das secretarias de Educação dos estados; As IES oferecem formação e orientação para os multiplicadores (técnicos das Secretarias municipais de Educação). Esses por sua vez multiplicam a formação para os professores das escolas multisseriadas (AGOSTINE, TAFFAREL E SANTOS JUNIOR, 2012, P.317).

Inicialmente o programa tinha uma preocupação focal e assistencialista a fim de atender escolas do Norte, Nordeste e Centro Oeste, logo passou atender outras regiões do país, embora tenha passado por uma reformulação para atender a identidade da Educação do Campo, de acordo com Agostine, Taffarel e Santos Junior (2012), o programa incorporava de maneira aligeirada essas noções, voltando-se somente para técnicas de ensino, gestão restrita e para a dimensão pedagógica e técnica, secundarizando as demais dimensões do ato de ensinar e aprender.

Em 1999, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso é lançado os PCN em Ação, tendo como público professores que atuam no Ensino Fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), na Educação Indígena, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos, e especialistas em educação: diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos ou de área, supervisores de ensino, técnicos das equipes pedagógicas das secretarias, entre outros (BRASIL, 1999).

De acordo com o documento Alfabetização – Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999) o programa consistiu-se em uma parceria entre as secretarias estaduais e municipais que deveriam responsabilizar-se pela indicação de coordenadores gerais e de grupos; organização dos grupos de estudo; preparação de local e de recursos materiais para o desenvolvimento dos trabalhos; formulação de cronograma local de desenvolvimento das ações, de forma a possibilitar que professores e especialistas em educação tenham condições de participar; reprodução e distribuição do material; avaliação e acompanhamento da ação (BRASIL, 1999). Os principais materiais, necessários ao desenvolvimento dos módulos, foram disponibilizados pelo Ministério da Educação através de publicações que foram enviadas às escolas e vídeos exibidos pela TV Escola.

A formação foi dividida em módulos, o módulo Parâmetros em Ação da Alfabetização (BRASIL, 1999) destina-se especificamente aos professores alfabetizadores,

tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, crianças e adultos. De acordo com o documento orientador (BRASIL, 1999), a necessidade de aprofundar a discussão sobre propostas didáticas de alfabetização por meio de textos, tantas vezes manifestada por formadores e professores, e o fato de, até aquele momento, não haver publicações do Ministério da Educação elaboradas especificamente para o trabalho de formação de alfabetizadores determinaram a opção pelo formato desse módulo, que é composto de:

> Sequências de atividades – oito sequências, com tempo previsto para aproximadamente quatro horas cada uma, totalizando trinta e duas horas de trabalho com os professores. Anexos com diferentes tipos de subsídios aos coordenadores de grupo e professores: – Orientações para o uso dos programas de vídeo pelo coordenador. – Textos para os professores. – Bibliografia básica comentada. – Atividades de alfabetização (compilado de atividades, descritas e analisadas). – Material de leitura e pesquisa para uso com os alunos. – Sugestões de livros de literatura para o acervo da escola. – Amostra da evolução da escrita de alunos (BRASIL, 1999, p.15).

Chamamos a atenção para o fato de que o programa apenas sugere livros de literatura para o acervo da escola, não disponibilizando recursos para a aquisição desses materiais. Dentre os livros sugeridos encontrados livros classificados como: clássicos, modernos, populares, folclore brasileiro, fábulas, poesias (BRASIL, 1999).

No ano de 2000 foi lançado o Programa Gestar, que de acordo com o Guia Geral – Gestar I, o objetivo que o impulsionou a desenvolver este Programa foi a busca cada vez mais eficiente da ação pedagógica do professor. O programa apresenta-se como um conjunto de ações articuladas desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em exercício nas escolas públicas do Brasil. Nesse contexto, o Gestar I tinha como finalidade contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica. O programa teve como objetivos provocar transformações nas práticas de aprendizagem dos alunos, na qualidade do ensino, na ação pedagógica da direção e do corpo docente, na reflexão sobre as representações acerca do magistério.

O programa foi desenvolvido na modalidade de educação à distância, com momentos presenciais, priorizando as áreas e Língua Portuguesa e Matemática, assim organizado:

> - O desenvolvimento de um curso de Formação Continuada em Serviço a ser desenvolvido ao longo de quatro semestres/módulos;
> - A ênfase na importância da Avaliação Diagnóstica dos alunos, cujos professores participam do curso de formação, com base nos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática, incluídos nos anexos;
> - A organização de atividades de auto avaliação para os professores visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional;

> - A organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de apoio à aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2007, p. 55-56).

Os materiais disponibilizados para o programa foram organizados em cadernos denominados Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA) dos alunos, organizados em 7 cadernos de Apoio à Aprendizagem da área de Matemática e 7 cadernos de Língua Portuguesa, com sugestões de situações significativas de aprendizagem para os alunos, com orientações metodológicas para os professores, complementares aos cadernos de Teoria e Prática, como pressupõe o Guia Geral (BRASIL, 2007).

Destacamos a partir da leitura do Guia Geral do Gestar I, que o programa não traz orientações quanto ao trabalho com a leitura e livros de forma específica, preocupando-se com questões mais abrangentes, o que demarca fragilidade já que o mesmo tem o intuito a formação de professores alfabetizadores.

Posterior ao Gestar I, foi lançado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no ano de 2001, a criação se deu no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de contribuir para a superação dos problemas da alfabetização.

O programa foi um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Embora fosse destinado em especial a professores que alfabetizam e formadores responsáveis por coordenar a formação, foi aberto a outros profissionais da educação que pretendiam aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização.

O curso totalizou 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal, organizados em módulos. O módulo 1 abordou conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os Módulos 2 e 3 trataram especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o Módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3 nos demais conteúdos de língua portuguesa ao que cabe no processo de alfabetização (BRASIL, 2001).

De acordo com o documento de apresentação, os módulos são compostos por unidades que duram um ou mais encontros, destacamos aqui a aproximação da metodologia utilizada pelo PROFA e a metodologia utilizada pelo PNAIC, dentre as atividades permanentes, ou seja, aquelas que acontecem em todos os encontros,

destacamos a leitura compartilhada de textos literários, realizada pelo professor formador para o grupo, que posteriormente no PNAIC vai ser tratada como leitura deleite.

O trabalho de formação proposto apoia-se em: textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores; 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso. Dentre os materiais escritos destacamos o manual de orientação para uso dos acervos do PNBE, composto de comentários sobre os livros do acervo enviado pelo MEC a escolas públicas de todo o país, onde podemos perceber a relação entre o programa e as políticas de livro e leitura (BRASIL, 2001).

A partir do ano de 2003, momento em que se inicia o mandato do Presidente Lula, a formação de professores passa a ser realizada por meio de parcerias com as universidades. Em 2004 é criado o Sistema Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o objetivo de contribuir para melhor formação dos professores nos sistemas públicos (CRUZ E MARTINIAK, 2016).

O Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER), lançado em 2003 é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e Fundescola – em consonância com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização. Tinha como objetivo oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação (BRASIL, 2004).

O formato do PRALER foi organizado na modalidade de ensino semipresencial, mesclando atividades de estudo individual, apoiado pelos Cadernos de Teoria e Prática, e reuniões semanais ou quinzenais chamadas de “Sessões Presenciais Coletivas”, com um professor formador para orientar o grupo (BRASIL, 2004).

Os materiais disponibilizados para a formação foram: 6 cadernos de Teoria e Prática - TP, 01 Guia Geral, 01 Manual Geral do Formador; 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos versão professor; 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos versão dos alunos (BRASIL, 2004).

Com relação a livros e leitura, o documento faz referência à concepção adotada pelo programa, enfatizando o convívio intenso dos alunos com diversos gêneros. Dentro do TP5 “A alegria de ler e Aprender” as unidades 14 e 15 fazem referência às estratégias de leitura e a literatura Infantil, dentro dos conteúdos programáticos da formação (BRASIL, 2004).

Em 2004 surge a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, tornando pública a todos os envolvidos no processo de formação do país, articulando o MEC, Universidades e Instituições de Ensino Técnico, Centros de pesquisa e desenvolvimento financiados pela CAPES e chega aos sistemas de ensino descentralizados por meio do Plano de Ações Articuladas.

Nesse contexto surgiu o Pró-Letramento para os professores dos Anos Iniciais na área de Linguagem e Matemática. Notamos, que os programas anteriores ao Pró-letramento não contavam com a participação das Universidades.

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores, lançado em 2005 para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Programa foi realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Participaram todos os professores em exercício, das escolas públicas.

De acordo com o Guia, o Programa teve como objetivo,

> "Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos Anos ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino" (BRASIL, 2007, p. 02).

O material do Pró-Letramento está dividido em dois volumes: o volume de Alfabetização e Linguagem e o volume de Matemática, ambos divididos em oito fascículos. Destacamos dentro do volume Alfabetização e Linguagem a abordagem do tema "Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura". Dentro desses temas traz orientações de como organizar o acervo nas escolas com e sem biblioteca, o acesso aos livros, orientações para o trabalho do professor, fazendo referência aos livros disponibilizados pelo PNBE às escolas públicas (BRASIL, 2008).

O programa visava contribuir para a melhoria do ensino, tendo em vista os baixos índices de rendimento dos alunos da Educação Básica, buscava oferecer suporte a prática do professor, propor situações que incentivem a reflexão e construção do conhecimento, desenvolver uma cultura de formação continuada e formação em rede. Alferes e Mainardes (2012) discutem sobre o caráter aplicacionista da formação, pois focalizou pontualmente

nas questões de alfabetização não apresentando reflexões teóricas, o que representa o exposição técnica da formação com pouca fundamentação cientifica.

No decorrer da história vai se desenhando o cenário político da Educação Básica do qual emerge o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Em 16 de maio de 2005 a Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005), torna obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos de idade. Ao passo que a lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, decorrente da mobilização nacional que aconteceu após o resultado da prova Brasil de 2005 e o estabelecimento do IDEB, culminou na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), onde foram estabelecidas diretrizes a serem cumpridas para melhorar a qualidade da educação, dentre elas uma dirigida à alfabetização: "II - alfabetizar as crianças até no máximo, os oito anos de idade, aferindo resultado por exames periódicos específico.

O PNAIC emerge de um dos grandes problemas da Educação Brasileira, em que muitas crianças concluem o ciclo destinado à alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Este pacto conta com a ação articulada do governo federal, governos estaduais e municipais (BRASIL, 2012b).

No campo das políticas e programas educacionais acima citados, trataremos do PNAIC instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, implementado durante o governo Dilma Rouseff (BRASIL, 2012a), uma ação que conta com a participação articulada do Governo Federal com os governos estaduais e municipais para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3ª ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a portaria define suas ações e diretrizes gerais:

> Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distritais 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, que passa a abranger:
> I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
> II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental;
> III – o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.
> Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2012a, s/p).

> Art. 5º As ações do Pacto tem por objetivos:
> I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
> II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
> III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação
> Básica (IDEB);
> IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
> V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a, s/p).

Apresentada as ações e objetivos do programa, faremos uma breve descrição dos principais aspectos do programa a partir do que orienta o documento "Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece" (BRASIL, 2012b), o qual traz os principais aspectos da organização do programa.

As ações do PNAIC constituem um conjunto de programas, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos disponibilizados pelo Ministério de Educação e que contribuem para alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação de professores alfabetizadores[5] (BRASIL, 2012b).

Suas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação: I- Formação continuada de professores alfabetizadores, II- Materiais didáticos e pedagógicos, III - Avaliações, IV- Gestão, Controle Social e Mobilização (BRASIL, 2012b).

O curso de formação foi ofertado na modalidade presencial, e cada ano de oferta corresponde a ênfases diferentes. Em 2013 a ênfase foi na Língua Portuguesa/linguagem, em 2014, Alfabetização matemática e em 2015 ampliou-se para as demais áreas do conhecimento com o foco para a interdisciplinaridade. Nos anos de 2016 e 2017/2018 a formação teve como foco principal o diagnóstico das turmas de alfabetização.

O curso de formação é articulado aos materiais didáticos e complementares distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação. Foram encaminhados para as escolas incluídos nas ações do Pacto os seguintes materiais:

> **I.** Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação.
> **II.** Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização.

[5]São os professores que atuam nas turmas de 1 º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de 9 anos e também professores de classes multisseriadas (BRASIL, 2012b).

> **III.** Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares para cada turma de alfabetização.
> **IV.** Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização.
> **V.** Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização.
> **VI.** Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores.
> **VII.** Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas (BRASIL, 2012b, p.31).

As ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa estão voltadas para o Ciclo de Alfabetização, a respeito disso o manual no PNAIC, explica-nos que:

> O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.
> Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. Considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2012b, p.17).

Os participantes foram os professores alfabetizadores que atuam nas turmas de 1 º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e professores de classes multisseriadas. A formação concebe que uma das principais ferramentas da alfabetização seja o planejamento, e precisa ser voltado para cada aluno, sendo assim, o curso é organizado com enfoque sobre os planos de aulas, 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 (BRASIL, 2012b).

A formação anuncia ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo.

A organização do curso varia de acordo com as características de cada cidade ou região[6] podendo ser ofertado de duas maneiras, em turmas distintas separadas por docentes de cada ano de alfabetização e um grupo para docentes de turmas multisseriadas e quando

[6] No capítulo 3, será apresentado o contexto da formação em São João – PR.

o número de docentes de um dos anos for muito pequeno, as turmas poderão ser constituídas de professores do Ensino Fundamental.

A forma com que o curso foi organizado é estruturada para permitir a melhoria da prática docente. Por isso, contava com algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, com socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula planejadas, análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro.

A respeito da organização dos encontros de formação Araujo (2015) discute sobre a dinâmica que envolve o princípio da reflexão:

> [...] diz respeito à perspectiva de formação que tem como princípio básico a reflexão sobre a própria prática docente, o que não só possibilita a mobilização dos saberes desenvolvidos pelos professores durante sua trajetória acadêmica e profissional, como também amplia, aprofunda e ressignifica esses saberes (p.25, *apud* ROSA, 2016, p.104).

Os formadores dos professores alfabetizadores serão os orientadores de estudo, escolhidos entre os próprios professores pertencentes ao quadro das redes de ensino e com experiência como tutores do Pró - Letramento. "Trata-se de uma formação entre pares, da qual deriva a constituição de um aprendizado em rede que será apropriado por estados e municípios" (BRASIL, 2012b, p.25).

Quanto às atribuições, o orientador de estudo deverá ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas, avaliar sua frequência e participação, manter registro de atividades dos professores alfabetizadores junto aos educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores cursistas (BRASIL, 2012b).

De acordo com o documento orientador (BRASIL, 2012b), caso na rede de ensino não estejam disponíveis professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção para escolha dos Orientadores de Estudo que considere, além das exigências anteriores (não receber bolsa e ter disponibilidade), o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos.

O ingresso no curso é condicionado ao cadastro no Censo Escolar do ano anterior ao da formação, professores que lecionam na rede pública em qualquer série/ ano, tenham formação compatível com o exercício do magistério nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental e que, estejam lecionando em turmas do 1º, 2º, 3º ano e/ou nas classes multisseriadas que possuem alunos desses anos.

Os coordenadores pedagógicos das escolas que oferecem um ou mais anos do ciclo de alfabetização e que estejam em exercício na escola, poderão participar do curso de formação, na condição de orientador de estudo ou de professor alfabetizador (se estiver lecionando) e, na respectiva condição, receber a bolsa de estudo.

Durante o ano de 2013, em todo Brasil o curso foi organizado em oito unidades com temas relacionados à alfabetização. O material de estudo inclui caderno de formação, utilização de livros e materiais levados pelo professor. Ao todo são trinta e dois cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa distribuídos em quatro cursos, direcionados para os professores de cada turma, 1º, 2º e 3º ano e outro para professores das series multisseriadas (BRASIL, 2012d).

Os cadernos destinados a formação de professores analisados nessa pesquisa discutem temáticas como: currículo na alfabetização; planejamento escolar; aprendizagem do ensino da escrita alfabética; ludicidade na sala de aula; gêneros textuais; planejamento e alfabetização; heterogeneidade na sala de aula; organização do trabalho docente;

Conforme indica o caderno de apresentação (BRASIL, 2014) no ano de 2014, o programa ofereceu oito cadernos de formação direcionados a alfabetização matemática, além dos cadernos específicos para educação matemática do campo, educação matemática inclusiva e jogos na alfabetização matemática.

No ano de 2015, a novidade é a ampliação para as demais áreas do conhecimento de forma integrada, para esta nova etapa da formação, foram utilizados dez cadernos com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades.

De acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do Pacto (SISPACTO), em 2013 participaram da formação em Linguagem 313.599 professores alfabetizadores, em curso com carga horária de 120 horas; em 2014 foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação recaiu na Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; e em 2015 participaram 302.057 professores, em temáticas como gestão escolar, currículo, a criança do Ciclo de Alfabetização e interdisciplinaridade.

No ano de 2016 a proposta da formação continuada do PNAIC foi orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para oferecer ao professor amplo repertório de práticas pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar o aluno a superar obstáculos e progredir na compreensão do funcionamento do

sistema de escrita; no domínio das correspondências grafo fônicas, na fluência de leitura e no domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos, e ainda, fundamentos da matemática (BRASIL, 2016).

De acordo com o documento orientador a definição do conteúdo da formação em 2016 deveria partir da análise de aspectos decisivos como: (I) os resultados apontados pelas avaliações internas e externas; (II) as matrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); e (III) os direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do PNAIC dos anos anteriores. Outros referenciais adotados pelas redes estaduais e municipais ou propostos pelas instituições formadoras podem ser incorporados, mas fundamentalmente, a formação deveria responder ao diagnóstico das turmas de 1º, 2º e 3º anos em andamento e às demandas de seus professores (BRASIL, 2016).

No ano de 2017 e 2018 de acordo com o Documento Orientador, observando a educação brasileira como um todo encadeado e orgânico, reconhecendo que mesmo os estados com melhores indicadores ainda estão distantes do resultado desejado, o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil, garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (BRASIL, 2017).

Com isto, foi proposto que a formação continuada do PNAIC em 2017 e 2018 fosse realizada em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para garantir ao professor segurança e autonomia na utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar a criança a superar obstáculos e a progredir no seu desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Os resultados das avaliações externas de cada escola, a aplicação de uma avaliação diagnóstica aos alunos de 1º, 2º e 3º ano, o material didático selecionado pela rede de ensino e as demais avaliações realizadas pelas redes deverão orientar o desenho da formação. Esta formação teve como objetivo oferecer suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que estes pudessem concretizar os direitos de aprendizagem dos alunos.

No âmbito da Educação do Campo, a Escola da Terra é uma das ações do PRONACAMPO, o qual foi lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, por meio da Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, que define ações específicas de apoio

quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações.

De acordo com a Portaria nº. 579 de 02 de julho de 2013, implementado durante o governo Dilma Rouseff, que institui o Programa Escola da Terra, o programa tem como objetivo promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas, bem como, de oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas à essas populações (BRASIL, 2013).

O objetivo da formação continuada de profissionais da Escola da Terra, constitui-se em fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o desempenho escolar dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que compõem suas turmas. A implementação da formação continuada ocorrerá com a oferta de curso de aperfeiçoamento, com carga horária total mínima de 180 horas, organizadas em períodos formativos, denominados: tempo-universidade e tempo escola-comunidade (BRASIL, 2013).

O acompanhamento pedagógico e gestão da formação continuada serão realizados por equipe composta por: coordenador estadual e/ou distrital; tutores (assessores pedagógicos) que acompanham e orientam os demais professores no tempo comunidade e a coordenação da Instituição Formadora (BRASIL, 2013).

Além da formação continuada outro eixo do programa é material didático disponibilizado pelo MEC/FNDE e distribuído em kits compostos por jogos, mapas, recursos para alfabetização/letramento e matemática, para uso em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Feito o panorama, podemos observar que a trajetória percorrida pelas políticas educacionais se percebe a descontinuidade associada à troca de governos, o que faz com que as iniciativas de formação não consolidem seu objetivo, pois atendem a demandas imediatistas e não a um projeto educacional de Estado/País, sem resolver de forma efetiva o problema da alfabetização brasileira.

Evidencia-se uma contradição entre o que é dito pela legislação e os resultados apresentados no decorrer dos anos. A formação continuada ao invés de ser oferecida como atualização e complementação ao longo da carreira, vem tomando um caráter generalista comandado pelas avaliações de resultados.

Os programas no geral buscam a melhoria da atuação dos professores, sem garantir mudanças na carreira docente ou condições de trabalho. A efetividade dos programas, bem

como, a questão da alfabetização no Brasil, deve estar articulada a uma política educacional mais ampla, que garanta mudanças em todo o sistema, pois, além da formação há uma série de aspectos que influenciam na atuação dos professores e na qualidade do ensino, como a formação inicial, infraestrutura, características sociais e socioeconômicas das escolas, alunos e comunidade escolar, que demandam transformações a serem pensadas a longo prazo.

Atrelado a isso, faz-se necessário iniciativas contínuas que ocorram de forma planejada com projetos de formação amplos, redimensionando a forma como tem sido concebidas essas políticas, com vistas a mudanças estruturais, sociais em que a educação não seja utilizada para agravar e perpetuar a sociedade de classes.

Tendo apresentado os programas que orientam a formação continuada dos professores, a partir da análise dos documentos, na sequência apresentaremos os acervos que compõe um dos eixos de atuação do PNAIC - Materiais didáticos e pedagógicos (cadernos de formação, acervo complementar e literário) e as concepções de alfabetização, letramento e leitura.

2. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LEITURA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ACERVO DO PNAIC

Nesse capítulo, trazemos o conjunto dos acervos utilizados na formação continuada de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), os categorizando em três grupos (cadernos de formação de professores; obras complementares; obras literárias). Sendo que o primeiro grupo, cadernos de formação de professores, estudados nos encontros de formação continuada, foi a base para compreender as concepções de alfabetização, letramento e leitura do programa, juntamente com a revisão da literatura quanto ao objeto.

2.1. OS ACERVOS DO PNAIC: DOCUMENTOS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

O PNAIC articula ações de formação continuada, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle social e mobilização. Nessa seção iremos apresentar os materiais selecionados para análise dentro do eixo materiais didáticos e pedagógicos para a formação do professor alfabetizador, composto por três grupos de documentos.

A pesquisa preocupou-se em observar os cadernos de formação do professor alfabetizador, o acervo de obras complementares ao livro didático, (PNLD Obras Complementares) e as obras de literatura (PNLD/PNAIC Alfabetização na Idade Certa 2014) destinados às turmas de alfabetização.

O PNAIC articulado as demais políticas de livro e leitura, colaborou significativamente para formação do professor, com ele o acervo das salas de aula e da biblioteca das escolas foram sendo construídos, já que o programa aliou o trabalho de formação continuada de professores, com o trabalho de distribuição de acervos, portanto, é nessa conjuntura que situam-se os desafios da formação do leitor.

Desta forma, passamos a tratar agora das três fontes que compõem os acervos do programa: Cadernos de formação; PNLD Obras Complementares e PNLD/PNAIC Alfabetização na Idade Certa 2014.

2.1.1. Acervos do PNAIC: Cadernos de Formação de Professores

Os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) formam um conjunto de 57 documentos, organizados e lançados pelo MEC, Secretaria de Educação Básica (SEB) e Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, contando com a participação de diferentes autores e consultores na área de alfabetização, para orientar o trabalho de formação continuada de professores alfabetizadores.

Os cadernos seguem todos a mesma organização quanto as seções que compõem o texto: "Iniciando a conversa", "Aprofundando o tema"; "Compartilhando"; e "Aprendendo mais", além da fundamentação teórica são indicadas sugestões de leitura complementares e atividades para os encontros em grupo, com indicação da leitura deleite, organização e leitura e discussão dos cadernos.

Ao todo são trinta e dois cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa distribuídos em quatro cursos, direcionados para os professores de cada turma, 1º, 2º e 3º ano e outro para professores das series multisseriadas (BRASIL, 2012d). Os cadernos destinados a formação de professores analisados nessa pesquisa são 24 cadernos das turmas de 1º, 2º e 3º anos, os quais estão apresentados no quadro que segue. Adiantamos que as discussões no material abordam temáticas como: currículo na alfabetização; planejamento escolar; aprendizagem do ensino da escrita alfabética; ludicidade na sala de aula; gêneros textuais; planejamento e alfabetização; heterogeneidade na sala de aula; organização do trabalho docente. Assim, o quadro 4 a seguir expressa a relação de cadernos do programa enviados às escolas.

QUADRO 4: RELAÇÃO DE CADERNOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA ANALISADOS NA PESQUISA (BRASIL, 2012)

TÍTULO	AUTORES DA SEÇÃO APROFUNDANDO O TEMA	UNIDADE
ANO 1		
Currículo na alfabetização: Concepções e princípios	Eliana Borges Correia de Albuquerque; Rafaella Asfora e Wilma Pastor de Andrade Sousa.	Unidade 01

TÍTULO	AUTORES DA SEÇÃO APROFUNDANDO O TEMA	UNIDADE
Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa Brasil	Andrea Tereza Brito Ferreira; Eliana Borges Correia de Albuquerque; Luciane Manera Magalhães; Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo; Simone Borrelli Achtschin; Terezinha Toledo Melquíades de Melo.	Unidade 02
A aprendizagem do sistema de escrita Alfabética	Artur Gomes de Morais; Tânia Maria S.B. Rios Leite.	Unidade03
Ludicidade na sala de aula	Margareth Brainer; Rosinalda Teles; Telma Ferraz Leal e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.	Unidade04
O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	Adriana M. P. da Silva; Ana Beatriz Gomes Carvalho; Ivane Pedrosa de Souza; Leila Nascimento da Silva; Telma Ferraz Leal; Vera Lúcia Martiniak.	Unidade05
Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas	Ivane Pedrosa de Souza; Maria HelenA Santos Dubeux; Rosinalda Teles.	Unidade06
Alfabetização para todos: Diferentes percursos, direitos iguais	Eliana Borges Correia de Albuquerque; Magna do Carmo Silva Cruz; Telma Ferraz Leal.	Unidade07
Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem:	Telma Ferraz Leal.	Unidade08
ANO 2		
Currículo no ciclo de alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	Eliana Borges Correia de Albuquerque; Magna do Carmo Silva Cruz.	Unidade01
A organização do planejamento e da Rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Adriana M. P. da Silva; Magna do Carmo Silva Cruz e Rosa Maria Manzoni.	Unidade02
A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	Alexsandro da Silva e Ana Gabriela de Souza Seal.	Unidade03
Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	Andrea Tereza Brito Ferreira; Ester Calland de Sousa Rosa; Maria Thereza Didier; Rosinalda Teles e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.	Unidade04
O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	Ana Beatriz Gomes Carvalho; Francimar Martins Teixeira; Leila Nascimento da Silva;Maria Helena Santos Dubeux.	Unidade05
Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	Juliana de Melo Lima; Rosinalda Teles; Telma Ferraz Leal.	Unidade06
A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	Alexsandro da Silva; Ana Gabriela de Souza Seal.	Unidade07
Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças	Magna do Carmo Silva Cruz e Eliana Borges Correia de Albuquerque.	Unidade08

TÍTULO	AUTORES DA SEÇÃO APROFUNDANDO O TEMA	UNIDADE
ANO 3		
Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	Ana Lúcia Guedes-Pinto; Telma Ferraz Leal.	Unidade01
Planejamento e organização da rotina na alfabetização	Telma Ferraz Leal e Juliana de Melo Lima.	Unidade02
O último ano do ciclo de alfabetização: Consolidando os conhecimentos	Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral; Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa.	Unidade03
Vamos brincar de reinventar histórias	Andrea Tereza Brito Ferreira; Ester Calland de Sousa Rosa; Margareth Brainer; Rosinalda Teles e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.	Unidade04
O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	Adriana M. P. da Silva; Ana Beatriz Gomes Carvalho; Francimar Martins Teixeira; Leila Nascimento da Silva; Lourival Pereira Pinto.	Unidade05
Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	Adelma Barros-Mendes; Débora Anunciação Cunha; Rosinalda Teles.	Unidade06
A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades	Artur Gomes de Morais; Tânia Maria S.B. Rios Leite.	Unidade07
Progressão escolar e avaliação: O registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque, Magna do Carmo Silva Cruz.	Unidade08

Fonte: A autora, 2019.

Do conjunto de autores se destacam Andrea Tereza Brito Ferreira, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, Adriana M. P. da Silva com participação em três cadernos; Magna do Carmo Silva Cruz com quatro participações; Eliana Borges Correia de Albuquerque, Rosinalda Teles com seis participações, e a autora Telma Ferraz Leal com sete participações. Os demais autores contam com uma ou duas participações.

O acervo cadernos de formação, abrem para um amplo estudo na área de formação de professores, em questões como o currículo escolar, planejamento, alfabetização. Nesse trabalho nossa intenção é olhar para as categorias formação de professores, estratégias de leitura, formação do leitor, alfabetização e letramento.

Quando os cadernos tratam sobre currículo, observamos a presença de elementos similares dentro de cada seção. Observamos as discussões de forma geral quanto ao currículo, concepções de alfabetização e avaliação, bem como, são apresentados os direitos de aprendizagem para cada turma do Ciclo e Alfabetização e sugestões de fichas de acompanhamento individual e da turma.

Os cadernos sobre planejamento escolar a leitura, compreendem um dos eixos direcionadores do processo de alfabetização e ensino/ aprendizagem da Língua Portuguesa.

Para isso, de acordo com os autores é fundamental planejar o ensino, variar os modos de organização do trabalho pedagógico, criando rotinas escolares que contemplem atividades permanentes como a leitura, possibilitando que as crianças tenham acesso, de forma regular a essa atividade. Além do planejamento anual, é orientado também, um planejamento semanal, em que a leitura seja contemplada como deleite, leitura para ampliar as experiências de letramento dos alunos, formar o gosto pela leitura, desenvolver a fluência e explorar alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Possibilitar que a criança vivencie a leitura como uma prática interessante e relevante, coloca-se como um desafio que pode ser superado pelo uso dos gêneros textuais como ponto de partida para a prática pedagógica, buscando despertar nos alunos o uso para além da sala de aula.

Nos cadernos que tratam do planejamento, a leitura é orientada como um meio para alcançar a aprendizagem de diferentes habilidades, reforça a importância de promover situações em que as crianças possam ouvir e ler textos, tendo o professor o papel de mediar e auxiliar os alunos na elaboração de expectativas e hipóteses antes e durante o ato de ler. Da mesma forma, chama a atenção para o planejamento de atividades próximas às práticas sociais de letramento, ou seja, a forma como utilizamos a leitura no nosso dia a dia.

Ao abordar sobre o planejamento da leitura nos cadernos do Ano 2 - Unidade 2, o eixo leitura tem como finalidade "proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse, informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura" (BRASIL, 2012n, p.10). Nesse sentido, o autor chama a atenção para as estratégias de leitura para abordar o texto, que são responsáveis pela compreensão do leitor, interagir ativamente com o texto por meio de uma conversa planejada. Assim, este processo encontra-se com o que defende Silva (1998) quando aborda a intencionalidade e planejamento do professor ao trabalhar a leitura de forma crítica, possibilitando momentos de interação e reflexão.

Ainda sobre o planejamento do trabalho com a leitura, os cadernos orientam sobre a necessidade da seleção de textos e material de leitura; o planejamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação da leitura, bem como, de organizar o tempo pedagógico a ser dedicado para cada atividade, permitindo a promoção de rodas de leitura e momentos que proporcionem o acesso ao acervo da biblioteca escolar, assim "se o primeiro contato com os diversos suportes da escrita for gratificante, ele poderá levar à formação de uma ideia positiva em relação aos livros, à leitura e ao espaço da biblioteca" (VIEIRA E

FERNANDES, 2010, p. 109). Schneuwly e Dolz, (2004) contribuem trazendo algumas sugestões de como planejar os momentos de leitura,

> Algumas questões podem ser consideradas no planejamento das atividades de leitura: Quem irá ler? (professor, aluno, ambos); Como será a leitura? (silenciosa, compartilhada, coletiva, em voz alta ou baixa); Que gênero será lido? Qual a regularidade dessa atividade na semana? Que informações serão dadas sobre o contexto de produção do gênero (sobre o autor, local, suporte, tema)? Como iremos explorar as características do gênero? Qual a finalidade da leitura? Que atividades irão demandar da leitura? Quais atividades de exploração da compreensão do texto são adequadas ao gênero? (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004 *apud* BRASIL, 2012n, p,11).

Para os autores, estes questionamentos precisam ser feitos e considerados pelos professores ao planejar o trabalho com a leitura, considerando o material que será utilizado, o público atendido, o tempo dedicado as atividades. Nos cadernos do Ano 3 - Unidade 2, o planejamento da leitura contempla três dimensões interligadas: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura e o domínio dos conhecimentos linguísticos.

Nos cadernos da Unidade 3 que tratam sobre o Sistema de Escrita Alfabética, é defendido a ideia de alfabetizar letrando, isto é, "ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita" (BRASIL, 2012e, p.7).

Os livros dos acervos complementares também aparecem como um recurso didático no processo de alfabetização, de acesso à cultura, promoção do letramento e reflexão sobre a escrita. Fica evidente a importância da seleção do material a ser escolhido pelo professor e as estratégias de leitura utilizadas.

Os cadernos trazem exemplos de atividades e relatos de experiências realizadas por professores quanto a atividades envolvendo os recursos didáticos distribuídos pelo MEC. No caderno Ano 2 - Unidade 3 (BRASIL, 2012t), são elencados alguns Livros do acervo de Obras Complementares que contribuem para a aprendizagem das letras do alfabeto e construção de palavras estáveis (livros de palavras), e também de livros que contribuem para reflexão sobre semelhanças sonoras e/ou gráficas das palavras, atuando como fonte de informação ao professor, que precisa buscar conhecê-los, agregando conhecimento em sua prática pedagógica.

Já no caderno Ano 3 - Unidade 3, são orientadas atividades para desenvolver a fluência na leitura, tendo como sugestão a leitura livre, formada em pequenos grupos com gêneros diversos, recital de poemas, hora da notícia ou da reportagem e organização de cantinhos da leitura,

> As crianças podem fazer uso desse espaço, em momentos livres; ao terminar uma determinada atividade; antes da professora iniciar as atividades do dia; aguardando os pais no momento da saída; ou ainda, em um determinado dia da semana os alunos podem se dirigir para esse cantinho, a fim de escolher o livro que levaria para casa no final de semana; de ler para os colegas em pequenos grupos; fazer a leitura coletiva para o grande grupo; de ouvir a leitura pelo professor; de realizar pesquisas para o desenvolvimento dos projetos didáticos realizados em sala de aula. (BRASIL, 2012r, p.14)

Sobre isto, observamos que o desenvolvimento do trabalho com a leitura desdobra-se como uma atividade, realizada somente quando sobra um tempo livre, e destacamos a importância da ação planejada do professor, para que a leitura se torne permanente no seu planejamento, que sejam destinados momentos que todos os alunos possam estar participando dessa atividade.

No mesmo caderno (BRASIL, 2012r), é orientado que a reflexão sobre o SEA não seja distanciada das atividades de leitura, novamente o acervo de obras complementares atuam como um conjunto de livros que contribuem para a aprendizagem sobre as letras do alfabeto, proporcionando a reflexão sobre as correspondências som/grafia, reflexão sobre as semelhanças sonoras das palavras, vocabulário, recursos linguísticos utilizados para a construção da textualidade, destacando também a importância do professor conhecer o acervo disponível na escola, o que facilita o planejamento e encaminhamento do trabalho pedagógico com a leitura (MILANESI, 1988).

Os cadernos da Unidade 4 tratam da ludicidade no processo de alfabetização, comportam a ideia de que "alfabetizar implica em ensinar o SEA, a leitura e a produção de textos, de modo integrado às aprendizagens relativas aos diferentes componentes curriculares" (BRASIL, 2012o, p.17). Entendendo a literatura como um meio de transitar entre os componentes curriculares sem deixar de lado a sensibilização estética.

Em relação à leitura, é orientada a escolha de textos interessantes para o aluno, a realização da leitura em voz alta, com expressividade pelo professor garantem que a situação seja lúdica. Ao promover situações de conversa sobre o texto, a criança pode aprender tanto o conteúdo como desenvolver outras estratégias de leitura,

> [...] situações de leitura partilhada pode estimular a realização de antecipações de sentidos, inferências, estabelecimento de relações de intertextualidade. A leitura protocolada é uma forma bastante interessante de engajar as crianças na leitura. Neste tipo de situação, o professor pode dizer o título do livro e/ou mostrar as imagens e perguntar como as crianças imaginam que a história vai ser. Depois que as crianças fizerem suas antecipações, pode ser realizada a leitura com pausas no meio do texto, em que é perguntado o que vai acontecer no episódio seguinte da história. Pode também ser feita uma parada antes do desfecho e pedir que as crianças imaginem o final da história e desenhem como será. Por fim, após a leitura do desfecho podem ser feitas outras atividades em que as crianças emitam opiniões e extrapolem os sentidos do texto (BRASIL, 2012o, p.17-18)

No entanto, apenas o ato de ler em voz alta e de apresentar às crianças diferentes gêneros textuais como expressados nos cadernos do programa, não levará o aluno ao desenvolvimento dos aspectos fonológicos, ortográficos, sintáticos e morfológicos, mas o conjunto de estratégias de leitura, articuladas à participação da criança, mediadas pelo contexto real poderão estabelecer significados alcançando estruturas cognitivas que levarão a compreensão e aprendizagem.

De acordo com Colomer (2007, p.29), a familiarização com diferentes textos e obras que compõem o acervo literário é "um caminho para preservar o espaço e o tempo da brincadeira na sala de aula e simultaneamente apresentar os conteúdos curriculares," considerando que o livro pode ser um brinquedo na mão e na imaginação de crianças.

A cerca do livro literário, Soares (1999) orienta que "o texto literário é um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer. Esse prazer relaciona-se à experiência estética vivenciada pelo leitor ao lê-lo." (BRASIL, 2012j, p.17) De acordo com a mesma autora, a literatura também é repleta de informações acerca do mundo que nos cerca e também sobre as relações humanas, dessa forma, o professor pode aproveitar essa riqueza para agregar conhecimento sobre o que está sendo estudado (BRASIL, 2012j).

Os cadernos em geral, discutem a ideia de que a presença dos livros na escola não garantem que eles estejam sendo lidos, o texto por si próprio não assegura o processo de letramento e alfabetização, é necessário portanto, que o professor estabeleça seus objetivos, independente da obra, seja ele de literatura ou de outro gênero que esteja disponível na escola, mas que possam tornar o programa curricular mais lúdico.

Com relação à Alfabetização e a formação do leitor, o programa considera que esses processos possuem a mesma finalidade e são considerados indissociáveis.

> [...] os discursos mais recentes sobre o ensino inicial da leitura e da escrita assumem a indissociabilidade dos processos de letramento e alfabetização, defendendo o desenvolvimento de práticas significativas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros (letramento) e a vivência de situações de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (alfabetização) (Silva e Morais, 2011, p.15 *apud* BRASIL, 2012j, p.24)

Dentro dessa mesma perspectiva, os cadernos da Unidade 5 tratam da importância de favorecer o contato dos alunos com diversos textos, possibilitando que além de alfabetizados os alunos sejam letrados, a cerca disso, é orientado sobre o planejamento da leitura, que inicia pela escolha do texto pelo professor, sendo tão importante quanto o planejamento das estratégias de mediação, considerando o tipo de texto, tamanho, leitura autônoma ou compartilhada, possibilitando que as crianças tenha acesso aos diferentes

gêneros com autonomia e atendendo diferentes finalidades. Ainda nos cadernos, são apresentadas algumas estratégias para compreensão e antecipação dos sentidos, como elaborar inferências, localizar informações e as diferentes abordagens do texto.

No caderno do Ano 2 - Unidade 5, que trata sobre o trabalho com gêneros textuais, ao se referir ao planejamento da leitura, orienta que o professor ao escolher o livro deve estabelecer qual a finalidade da leitura, e portanto, poderá abordar um mesmo gênero com intencionalidades diferentes, chamados por Dolz e Schneuwly (2004) de "aprofundamento dos objetivos didáticos", pensando nas funções e no uso social da leitura, de maneira que garanta o letramento das crianças objetivando o processo de apropriação do SEA, oportunizando que as crianças mostrem suas melhores habilidades e sua capacidade de elaborar inferências sobre determinados gêneros (BRASIL,2012l).

A propósito quando trata das estratégias de leitura, Brandão (2006, p. 60-61) atribui ao docente à tarefa de "propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos" (*apud* BRASIL, 2012l, p.31).

Os cadernos da Unidade 6, orientam o trabalho envolvendo a leitura e escrita por meio de projetos didáticos e sequências didáticas, tendo como recurso didático principal os livros de literatura ou das obras complementares de diferentes gêneros.

O trabalho com projetos orientado pelo programa prevê um trabalho interdisciplinar, organizados a partir de livros de literatura como fonte de informações sobre o texto. Observamos neste ponto, a preocupação em aproximar os alunos com os livros de literatura e utilizá-los como principal veículo de informações.

Outra abordagem se dá a partir do trabalho por sequências didáticas (NERY 2007; LERNER, 2002; DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004), uma forma desafiadora de planejar e abordar os gêneros textuais, em que uma mesma obra é utilizada com diferentes finalidades, articulando conteúdos de várias áreas, buscando a interdisciplinaridade.

Sobre a utilização dos gêneros textuais em projetos e sequências didáticas, os autores orientam sobre a transposição didática desses gêneros, para que possam auxiliar no processo de didatização, sobretudo por um viés de trabalho interdisciplinar (BRASIL, 2012u).

Os cadernos da unidade 7, tratam sobre a heterogeneidade de conhecimentos e aprendizagens no processo de alfabetização, de acordo com as orientações do programa uma das formas de atender as singularidades dos alunos é por meio do trabalho com os livros de leitura,

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

Os cadernos orientam o planejamento do professor a partir de um diagnóstico inicial do conhecimento dos alunos, para então planejar ações que contemplem a todos de maneira que possa proporcionar momentos diferentes para aprendizagens diferentes, dependendo do nível de conhecimento que a criança se encontra.

Outro ponto a ser considerado pelo programa como fundamental para o atendimento a heterogeneidade, é a organização de espaços dentro da sala de aula, como por exemplo, um espaço para a leitura e manuseio de livros em que os alunos possam ter acesso depois que finalizam a atividade enquanto aguardam seus colegas, "com isso não queremos dizer que não tenhamos preocupação com o ensino das estratégias de leitura" (BRASIL, 2012w, p.23) a partir desse ponto fica clara a preocupação do programa também com as atividades sistematizadas e diferentes estratégias de leitura.

Os cadernos da Unidade 8, tratam da organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem, nessa unidade encontramos algumas concepções do programa quanto a formação de professores, quando trata especificamente das práticas docentes.

No que se refere à formação de professores os cadernos trazem para discussão Chartier (2007) que anuncia que,

> O professor alfabetizador constrói suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber; nesse processo, a partir de suas reinterpretações, considera o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula (BRASIL, 2012x, p.20).

Aqui podemos pensar na forma como as políticas e programas educacionais são pensados, muitas vezes a nível macro, sem levar em consideração as especificidades de quem vai receber ou pôr em prática, e se essa pode ser ressignificada de acordo com o contexto, concepções do professor, se podem manter ou não os objetivos iniciais.

Embora os cadernos apresentem ações prescritivas, são possíveis leituras distintas sobre esse material, associadas à subjetividade de cada ator que compõe o cenário das salas de alfabetização. Assim, formação e experiências de cada sujeito, influenciam na interpretação do texto, que inicialmente é interpretado e sistematizado pelos orientadores de estudo, depois durante às formações nos municípios, o professor irá selecionar as estratégias que julga importante a partir da seu contexto e da sua necessidade prática, o que

acaba fazendo com que os pontos de chegada dos objetivos do programa sejam diversos e ao mesmo tempo singulares de cada um dos sujeitos que o interpreta (FRAMBACH, 2016).

Salientamos que a prática do professor é definida por um conjunto de fatores inerentes a ela, como formação inicial e continuada, cursos, revistas, livros, pesquisas, ação/reflexão, situações de conflito ou de exercício de sua profissão, trocas entre os pares, situações pedagógicas que experimenta / provoca / organiza, faz com que o professor não seja um mero transmissor de teorias tal como lhes são transmitidas, desta forma

> [...] cada professor, com base no seu conhecimento construído ao longo da sua trajetória, poderá criar diferentes caminhos que poderão fazer parte da sua prática pedagógica, estando incluídos nesse processo variados discursos (não apenas os que estão na ordem do dia) (FERREIRA, 2005, p.75, *apud* BRASIL, 2012x, p.21).

Defendemos aqui a ideia de que a formação continuada também ocorre durante a própria aula, onde o professor no ato de planejar, replanejar toma determinadas decisões, seguidas de reflexão que irão confirmar ou refutar determinados conceitos, chamados por Tardif (2001, p.53) como "saberes da experiência, que se constituem no cotidiano e no exercício da docência".

Saberes que são apontados pelos cadernos do PNAIC, e aprofundados ao fazer sugestões de atividades, livros, vídeos que podem compor o planejamento de aula. Incorporando no material fundamentação que permitem ao docente reflexão sobre suas ações conferindo à ele, a posição de sujeito ativo do processo de aprendizagem, sendo capaz de incorporar ou não uma orientação nova de uma política ou programa educacional, considerando os saberes que veio construindo durante seu trabalho, escolhas didáticas e pedagógicas que definem a prática do professor.

Nesta seção buscamos apresentar o acervo dos cadernos de formação, analisando as perspectivas de formação continuada, planejamento, leitura, alfabetização e letramento, tratando de elementos centrais que irão conduzir nossa análise, passamos agora a apresentar e discutir o acervo PNLD Obras Complementares.

2.1.2 Acervos do PNAIC: PNLD Obras Complementares

Compõem o acervo das salas de aula as Obras Complementares (Edital de convocação 03/2011) ao livro didático, que foram disponibilizados por meio do PNLD às turmas do ciclo e alfabetização.

Em 2013 o Programa PNAIC foi ampliado, de modo que a distribuição contempla as salas de aula dos anos 1º, 2º e 3º, totalizando seis acervos de 30 livros, sendo dois acervos para cada turma. Os acervos de obras complementares ao processo de alfabetização inicial, abordam temas relativos a todas as disciplinas escolares, nas áreas de Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas, destinados a articular o letramento e a alfabetização com o acesso às grandes áreas dos conhecimentos escolares e mesmo às disciplinas (BRASIL, 2012c).

O quadro 5 seguinte, expressa com maior visibilidade as obras que compõem o acervo das Obras Complementares disponibilizadas pelo programa no ano de 2012.

QUADRO 5: PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO OBRAS COMPLEMENTARES (BRASIL, 2012)

	TÍTULO	**AUTOR/ILUSTRADOR**	**EDITORA**
ANO 1			
Ciências da Natureza e Matemática	Era uma vez uma gota de chuva	Autor(a): Judith Anderson Imagens: Mike Gordon	SCIPIONE
	ABC dos animais	Autor(a) e Imagens: Renata Aragão Artiaga	SPOT1
	O que Ana sabe sobre. . . alimentos saudáveis	Autor(a): Simeon Marinkovic Ilustrações: DusanPavlic	NOVA ALEXANDRIA
	O mundinho Azul	Autor(a) e Imagens: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	DCL DIFUSÃO CULTURAL
	A abelha	Autor(a): Ligia Ricetto Imagens:Vários	EDITORA NOVA ESPIRAL
	Quem vai ficar com o pêssego?	Autor(a): Yoon Ah-Hae Imagens: Yang Hye-Won	CALLIS EDITORA
	Pinga pingo pingado	Autor(a): Alice Luttembarck Imagens: Saulo Weikert Bicalho	FINO TRAÇO EDITORA
	Beleléu e os números	Autor(a) e Imagens: Patrício Dugnani	PAULINAS EDITORA
	Nunca conte com ratinhos	Autor(a): Silvana D´Angelo Imagens: Luigi Raffaelli	EDELBRA
Ciências Humanas e Temas Transversais	Lilás, uma menina Diferente	Autor(a): Mary E. Whitcomb Tradutor(a): Charles Cosac Imagens: Tara Colahan King	COSAC NAIFY
	Sofia, a andorinha	Autor(a): Almudena Taboa Imagens: Ana López Escrivá	COMBOIO DE CORDA

	TÍTULO	AUTOR/ILUSTRADOR	EDITORA
	O menino e a Gaiola	Autor(a): Sonia Junqueira Imagens: Mariângela Haddad	AUTÊNTICA
	A velhinha na janela	Autor(a): Sonia Junqueira Imagens: Mariângela Haddad	AUTÊNTICA
	A joaninha que perdeu as pintinhas	Autor(a): DucarmoPaes Imagens: Jefferson Galdino	NOOVHA AMÉRICA
	Minha família é colorida	Autor(a): GeorginaMartins Imagens: Maria Eugênia	EDIÇÕES SM (BRASIL)
	O pequeno paraquedista	Autores: Cesar Alberto Sinnecker e Mayli Colla Imagens: Mayli Colla	BASE DIDÁTICOS
	Em busca da meleca perdida	Autor(a): Fátima Mesquita Imagens: Fábio Sgroi	PANDA BOOKS
	A bola dourada	Autor(a) e Imagens: Nicole Cock	FTD
	Ruas, quantas ruas	Autores: Aurea Joana Schwarz Darin, Cosell Lenzi, Ieda Medeiros Cordeiro Espirito Santo, Fanny Espirito Santo Imagens: Dilma Lúcia Ignácio de Lima	POSITIVO
	Como vou	Autores: Mariana Rodriguez Zanetti, Fernando Gonçalves de Almeida, Renata de Carvalho Pinto Bueno Imagens: Mariana Zanetti, Renata Bueno e Fernando de Almeida	COMPANHIA DAS LETRINHAS;
Linguagens e Códigos	Maracatu	Autor(a): Sonia Rosa Imagens: Rosinha Campos	PALLAS
	Clic-clic: A máquina biruta de seu Olavo	Autor(a): Maurício Veneza Imagem: Sandra Veneza	FORMATO
	Sombra	Autor(a) e Imagens: Suzy Lee	COSAC NAIFY
	Uma tarde do barulho	Autor(a): Silvia Maneira e Cláudio Martins Imagens: Cláudio Martins	UNI DUNI EDITORA
	Música no zoo	Autor(a): Cecília Cavalieri França Imagens: Carolina Merlo	FINO TRACO EDITORA LTDA
	De avestruz a zebra	Autor(a): Maiti Frank Carril Imagens: Rodrigo Frank	ÁTICA
	Soltando os bichos	Autores: Rosana Ferrão e Dylan Ralphes Imagens: Humberto Barros	GULLIVER EDITORA
	Turma da Mônica: folclore brasileiro	Autor(a): Maurício de Sousa Imagens: Maurício de Sousa	GIRASSOL
	Cadê o docinho que estava aqui?	Autor(a): Maria Angela Resende Imagens: Elisabeth Teixeira	FORMATO
	Era uma vez uma bota	Autores: Graça Abreu e Lia Zatz Imagens: Alexandre Teles	EDITORA BIRUTA

	TÍTULO	AUTOR/ILUSTRADOR	EDITORA
Ciências da natureza e Matemática	Essa não é minha cauda	Autoras: Carla Baredes e Ileana Lotersztain Imagens: Luciana Fernández	CALLIS EDITORA
	O casamento do rato com a filha do besouro	Autor(a) e Imagens: Rosinha	JUJUBA EDITORA
	Pingo d'água	Autor(a): Eliana Sant'anna Imagens: Nelson Tunes	MIGUILIM
	Balas, bombons, caramelos	Autor(a): Ana Maria Machado Imagens: Elisabeth Teixeira	MODERNA
	A baleia – corcunda	Autor(a) e Imagens: Rubens Matuck	EDITORA BIRUTA
	Que delícia de bolo!	Autoras: Sílvia Calixto e Elza Calixto Imagens: Robson Araújo	DIMENSÃO
	Animais e opostos	Autor(a) e Imagens:Sebastiano Ranchetti	EDITORA UDP
	Livro dos números, bichos e flores	Autor(a): Cléo Busatto Imagens: Flávio Fargas	CRIA EDITORA
	Tem alguma coisa embaixo do cobertor!	Autor(a): Eun-Joong Kim Imagens: Hye Kylong	FTD
Ciências Humanas e Temas Transversais	Águas	Autor(a): Libério Neves Imagens: Walter Lara	ÁLIS EDITORA
	De mãos dadas	Autor(a) e Imagens: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	ÁTICA
	Os feitiços do vizinho	Autor(a): Sonia Junqueira Imagens: Mariângela Haddad	AUTENTICA
	O menino Nito: então, homem chora ou não?	Autor(a): Sônia Rosa Imagens: Victor Tavares	PALLAS
	Gente de muitos anos	Autor(a): Malô Carvalho (Maria Eugênia Silveira Carvalho) Imagens: Suzete Armani	AUTENTICA
	Carta do tesouro para ser lida às crianças	Autor(a) e Imagens: Ana Miranda	ARMAZÉM DA CULTURA
	O grande e maravilhoso livro das famílias	Autor(a): Mary Hoffman Imagens: Ros Asquith	SM
	Família alegria	Autor(a): Maria Cristina Conduru Villaça Imagens: Carla Alessandra Teles Irusta	ESCRITA FINA
	O tempo	Autor(a) e Imagens: Ivo Minkovicius	CULTURA
	Dandara, o dragão e a lua	Autor(a): Maíra Suertegaray Rossato Imagens: Carla Pilla	CASSOL
Linguagens e Códigos	Ar – Pra que serve o ar?	Autor(a) e Imagens: Anna ClaudiaRamos	DIMENSÃO
	Chapeuzinho Vermelho e as cores	Autor(a) e Imagens: AngeloAbu Imagens:Angelo Abu	LEMOS EDITORIAL

	TÍTULO	AUTOR/ILUSTRADOR	EDITORA
	Godô dança	Autor(a) e Imagens: Carolina Vigna-Marú	AMARILYS
	É o bicho!	Autor(a) e Imagens: Jean-Claude R.Alphen	BOA VIAGEM
	Mamãe é um lobo!	Autor(a): Ilan Brenman Imagens: Gilles Eduar	BRINQUE BOOK
	Bichionário	Autor(a): Nílson José Machado Imagens: Dulce Osinski	BRAGA
	Canteiro – Músicas para brincar	Autor(a): Margareth Darezzo Imagens: Roberta Asse	ÁTICA
	O livro das adivinhas	Autor(a): António Mota Imagens: Elsa Fernandes	ASA
	Beijo de bicho	Autor(a): Rosângela Lima Imagens: Anielizabeth	CORTEZ
	Pato! Coelho!	Autor(a): Amy Krouse Rosenthal Imagens: Tom Lichtenheld	COSACNAIFY
	A história da tartaruga	Autor(a): Lê do Ivo Imagens: Isabel Paiva	GLOBAL
	Abracadabra	Autor(a): Simone Goh Imagens: Gaiola	EDITORA DO BRASIL
ANO 2			
Ciências da Natureza e Matemática	História de Dentinho	Autor(a): Maria Hilda de Paiva Andrade Imagens: Nilson Bispo de Jesus	EDITORA DIMENSÃO
	Tudo por causa do pum?	Autor(a): Maíra Suertegaray Imagens: André Aguiar	MÓDULO EDITORA
	A quarta-feira de Jonas	Autor(a): Socorro Aciole Imagens: Rafael Limaverde	DEMÓCRITO ROCHA
	A poluição tem solução	Autor(a): Guca Domenico Imagens: Adriana Ortiz	NOVA ALEXANDRIA
	Albert	Autor(a): Alberto Goldin Imagens: Paolo Cardoni	BERLENDIS VERTECCHIA
	A economia de Maria	Autor(a): Telma Guimarães Castro Andrade Imagens: Silvana Rando	EDITOR DO BRASIL
	Quem é o centro do mundo?	Autor(a): Clara Rosa Cruz Gomes Imagens: Romont Willy	LGE EDITORA
	Apostando com o monstro	Autor(a): Kyoung Hwa Kim Imagens: Yoon Chul Jung	CALLIS
	Usando as mãos: contando de cinco em cinco	Autor(a): Michael Dahl Imagens: Todd Ouren	HEDRA
Ciências Humanas e Temas Transversais	A caixa preta	Autor(a): Tiago Melo de Andrade Imagens: Estação Design	EDITORA MELHORAMENTOS;
	Quem é a Glória?	Autor(a): Silvio Costta Imagens: Marta Neves	DUBOLSINHO

	TÍTULO	AUTOR/ILUSTRADOR	EDITORA
	Não é brincadeira	Autor(a): Shirley Aparecida de Souza Imagens: Cecília Esteves	ESCALA EDUCACIONAL
	Juntos na aldeia	Autor(a): Luís Donisete Benzi Grupioni Imagens: Diversos Ilustradores	BERLENDIS E VERTECCHIA
	Escrita: uma grande invenção	Autor(a): Silvana Costa Imagens: Cláudio Martins	DIMENSÃO
	Mas que bandeira!	Autores: Neide Duarte e Mércia M. Leitão Imagens: Robson Araújo	DIMENSÃO
	Tarsila, menina pintora	Autor(a): Lúcia Fidalgo Imagens: Robson Araújo	PAULUS
	Primeiros mapas – Como entender e construir	Autor(a): Maria Elena Simielli	ÁTICA
	Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai	Autor(a) e Imagens: Claire A. Nivola	SM
	Mão e contramão: a aventura do trânsito	Autor(a): Liliana Iacocca Imagens: Michele Iacocca	ÁTICA
Linguagens e códigos	O céu azul de Giotto	Autor(a) e Imagens: Caulos	ROCCO PEQUENOS LEITORES
	Desvendando a orquestra – Formando plateias do futuro	Autor(a): Clarice Miranda e Liana Justos Imagens: Ivana Podolan	LIVRARIA SARAIVA
	Para comer com os olhos	Autor(a): Renata Sant'anna Imagens: Vários	PANDA BOOKS
	A escola do cachorro Sambista	Autor(a): Felipe Ferreira Imagens: Mariana Massarani	ÁTICA
	Bumba-boi	Autor(a) e Imagens: Fabiana Ferreira Lopes	EDITORA SM
	Abecedário Hilário	Autor(a) e Imagens: Nani	ABACATTE
	Para que serve um livro?	Autor(a) e Imagens: Chloé Legeay Tradutor(a): Márcia das Dores Leite	PULO DO GATO
	Bichos são todos. . . bichos	Autor(a): Bartolomeu Campos de Queirós Imagens: Rubens Matuck	EDITORA DO BRASIL
	Todas as cores do mar	Autor(a): Luiz Pimentel Imagens: Fê	GLOBAL
	Iguais, mas diferentes	Autor(a): Hardy Guedes Imagens: Reinaldo Rosa	TERRASUL
	Gato, castelo, elefante?	Autor(a): Maxs Portes Imagens: Suryara Bernardi	RHJ
Ciências da Natureza e Matemática	Tanta água	Autor(a): Marta Bouissou Morais Imagens: Giselle Vargas	DIMENSÃO
	O caminho do rio	Autor(a): Elza Yasuko Passini Imagens: Robson Araujo	EDITORA DIMENSÃO

	TÍTULO	AUTOR/ILUSTRADOR	EDITORA
	Não afunde no lixo!	Autor(a): Nilce Bechara Imagens: Leonardo Malavazzi	TERRA DO SABER
	Matar sapo dá azar	Autor(a): Hardy Guedes Imagens: Reinaldo Rosa	TERRASUL
	Rosa dos ventos	Autor(a): Bartolomeu Campos de Queirós Imagens: Camila Mesquita	GLOBAL
	Viagens de um pãozinho	Autor(a) e Imagens: Sérgio Meurer	CORTEZ EDITORA
	Assim ou assado?	Autor(a) e Imagens: Alcy	EDITORA SARAIVA
	Era uma vez. . . 1, 2, 3	Autor(a) e Imagens: Alison Jay	DCL
	Quem ganhou o jogo? Explorando a adição ea subtração	Autor(a): Ricardo Dreguer Imagens: Elisa Jassi	RICHMOND
Ciências Humanas e Temas Transversais	O silencioso mundo de Flor	Autor(a): Cecília Cavalieri França Imagens: André Persechini	FINO TRAÇO
	Ser criança é... Estatuto da criança e do adolescente para crianças	Autor(a) e Imagens: Fábio Sgroi	MUNDO MIRIM
	Pigmeus: Os defensores da floresta	Autor(a): Rogério Andrade Barbosa Ilustrador: Maurício Negro Silveira	FAROL
	Frederico Godofredo	Autor(a): Liana Leão Imagens: Márcia Széliga	ELEMENTAR
	Bruna e a galinha d'Angola	Autor(a): Gercilga Marques Saraiva de Almeida Imagens: Valéria Saraiva	PALLAS
	Rupi! O menino das cavernas	Autor(a) e Imagens: Timothy Bush	BRINQUE BOOK
	Estrelas e planetas	Autor (a): Pierre Winters Imagens: Margot Senden	BRINQUE BOOK
	Txopai e Itôhã	Autor(a) e Imagens: Kanátyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz)	EDITORA SARAIVA
	Mapa de sonhos	Autor(a) e Imagens: Uri Shulevitz	MARTINS FONTES - WMF
	Festa da taquara	Autor(a) e Imagens: Fabiana Ferreira Lopes	EDIÇÕES SM
	O tabuleiro da baiana	Autor(a): Sônia Rosa Imagens: Rosinha Campos	PALLAS
	Arco-íris	Autor(a): Elizabeth Hazin Imagens: Fernando Leite	VIEIRA E LENT
	Desvendando a bateria da escola de samba	Autor(a): Márcio Luiz Gusmão Coelho e Ana Maria Favaretto Imagens: Maurício Froldi	FORMATO
	Tarsila e o papagaio Juvenal	Autor(a): Mércia Maria Leitão e Neide Duarte Imagens: Nilton Bueno	EDITORA DO BRASIL

	TÍTULO	AUTOR/ILUSTRADOR	EDITORA
	Ciranda do ABC	Autor(a) e Imagens: Phyllis Reily	PAPIRUS
	Seurat e o arco-íris	Autor(a) e Imagens: Caulos	JPA
	Ciranda das vogais	Autor(a): Zoé Rios Imagens: Sandra Lavandeira	RHJ
	Delícias e gostosuras	Autor(a): Ana Maria Machado Imagens: Denise Fraifeld	SALAMANDRA
	É um livro	Autor(a): Lane Smith Imagens: Molly Leah	COMPANHIA DAS LETRINHAS
	O lugar das coisas	Autor(a): Silvana Tavano Imagens: Biry Sarkis	CALLIS
	Grande, pequeno	Autor(a): Blandina Franco Imagens: José Carlos Lollo	BOA VIAGEM
ANO 3			
Ciências da Natureza e Matemática	Rimas saborosas	Autor(a): César Obeid Imagens: Luna Vicente	MODERNA
	Rubens, o semeador	Autor(a): Ruth Rocha Imagens: Rubens Matuck	SALAMANDRA
	Por que somos de cores diferentes?	Autor(a): Carmen Gil Imagens: Luiz Filella	GIRAFINHA
	Dudu e a Tagarela Bac	Autor(a): Alane Beatriz Vermelho Imagens: João Müller Haddad	VIEIRA & LENT
	Se o lixo falasse. . .	Autor(a): Fernando Carraro Ilustração: Leonardo Malavazzi	EDITORIAL 25
	Almanaque Maluquinho – pra que dinheiro?	Autor(a) e Imagens: Ziraldo	GLOBINHO
	Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos	Autor(a): Cristina Santos Imagens: Leandro Lopes	CORTEZ EDITORA
	Os filhotes do vovô coruja	Autores: Eun Hee Na Imagens: Sook Kyung Kim	CALLIS
	Pés na areia – contando de dez em dez	Autor(a): Michael Dahl Imagens: Zachary Trover	HEDRA EDUCAÇÃO
Ciências Humanas e Temas Transversais	Pretinho, meu boneco querido	Autor(a): Maria Cristina Furtado Imagens: Ellen Pestili	EDITORA DO BRASIL SP
	Viagem ao mundo indígena	Autor(a): Luís Donisete Benzi Grupioni Imagens: Diversos Ilustradores	BERLENDIS VERTECCHIA
	O livro das combinações	Autor(a): Mario RuiFeliciani Imagens: Galvão	SCIPIONE
	O senhor das histórias	Autor(a): Wellington Srbek Imagens: Will	NEMO HQ
	A árvore da família	Autor(a): Maísa Zakzuk Imagens: Tatiana Paiva	PANDA BOOKS

	TÍTULO	AUTOR/ILUSTRADOR	EDITORA
	Ciranda	Autor(a): Arlene Holanda Imagens: Alexandre Jales	ARMAZÉM DA CULTURA
	Histórias de avô e avó	Autor(a): Arthur Nestrovski Imagens: Maria Eugênia	COMPANHIA DAS LETRINHAS
	Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?	Autor(a): Vitória Rodrigues e Silva Imagens: Sidney Meireles	EDITORA POSITIVO
	Canção dos povos africanos	Autor(a): Fernando da Paixão Imagens: Sérgio Melo	IMEPH EDITORA
	As panquecas de Mama Panya	Autores: Mary Chamberlin e Rich Chamberlin Imagens: Julia Cairns	EDIÇÕES SM (BRASIL)
Linguagens e códigos	Ritmo é tudo	Autor(a): Ricardo Elia Ilustradora: Rosinha	SCIPIONE
	Batuque de cores	Autor(a): Caroline Desnoëttes e Isabelle Hartmann Imagens: Isabelle Hartmann	COMPANHIA DAS LETRINHAS
	A rainha da bateria	Autor(a): Martinho da Vila Imagens: Marcelo d'Salete	LAZULI
	Gravura aventura	Autor(a): Kátia Canton Imagens: Vários	DCL
	Seu Flautim na Praça da Harmonia	Autor(a): Remo Usai Imagens: Claúdio Martins	RHJ LIVROS
	ABC doido	Autor(a) e Imagens: Angela Lago	MELHORAMENTOS (1999)
	As paredes têm ouvidos	Autor(a): Fátima Miguez Imagens: Cristina Biazetto	NOVA FRONTEIRA
	Um sapo dentro de um saco	Autor(a): Marcos Mairton Imagens: Eduardo Vieira	DEMÓCRITO ROCHA
	Jabuti sabido e macaco metido	Autor(a): Ana Maria Machado Imagens: Raul Gastão	COMPANHIA DAS LETRINHAS
	Festival da primavera: aventuras do Araquã	Autor(a): Braguinha (João de Barro) Imagens: Tatiana Paiva	ROCCO PEQUENOS LEITORES
	João das letras	Autor(a): Regina Rennó Imagens: Regina Rennó	FTD
Ciências da Natureza e Matemática	Em busca da meleca perdida	Autor(a): Fátima Mesquita Imagens: Fábio Sgroi	PANDA BOOKS
	Uma viagem ao espaço	Autor(a): Martins Rodrigues Teixeira Imagens: Cobiaco	FTD
	Por que os gêmeos são tão iguais?	Autor(a): Carmen Gil Imagens: Inéz Luz González	GIRAFINHA
	Dudu e o professor Aspergilo	Autor(a): Alane Beatriz Vermelho Imagens: João Müller Haddad	VIEIRA E LENT

	TÍTULO	AUTOR/ILUSTRADOR	EDITORA
	O ônibus mágico – no interior da Terra	Autor(a): Joanna Cole Imagens: Paolo Cardoni	ROCCO – JOVENS LEITORES
	Meu primeiro livro dos cinco sentidos	Autor(a): Niara Raggiotti Imagens: Henri Fellner	ESCALA INTEGRADA
	Irmãos gêmeos	Autor(a): Young So Yoo Imagens: Young Park	CALLIS
	O pirulito do pato	Autor(a): Nílson José Machado Imagens: Alejandro Rosas	SCIPIONE
Ciências Humanas e Temas Transversais	O livro do pode-não-pode	Autor(a): Rosa Amanda Strausz Ilustração: Eduardo Albini	FTD
	Passarinhos e gaviões	Autor(a): Chico Alencar Ilustração: Fê	MODERNA
	Alberto: do sonho ao voo	Autor(a): José Roberto Luchetti Iustrador(a): Angelo Abu	EDITORA SCIPIONE
	A pipa e a flor	Autor(a): Rubem Alves Imagens: Maurício Souza	DIMENSÃO
	Histórias encantadas africanas	Autor(a): Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	RHJ - EDITORA
	Os guardados da vovó	Autor(a): Nye Ribeiro Imagens: Camilla Saldanha	RODA E CIA
	Seringueira	Autor(A): Fabiana Werneck Barcinski Imagens: Guazzelli	WMF MARTINSFONTES
	Histórias de nossa gente	Autor(a): Sandra Lane Imagens: Flávio Fargas	MAZZA EDIÇOES
	Como fazíamos sem...	Autor(a): Barbara Soalheiros Imagens: Negreiros	PANDA BOOKS
	Sabores da América	Autoras: Ana María Pavez e Constanza Recart Imagens: Isabel Hojas	SM
Linguagens e códigos	Pintura aventura	Autor(a) e Imagens: Kátia Canton	DCL
	O herói de Damião em a descoberta da capoeira	Autor(a): IzaLotito Ilustrador: Paulo Ito	GIRAFINHA
	Rádio 2031	Autor(a): Cecília Cavalieri França Imagens: Nila N. Neves	FINO TRAÇO EDITORA
	Cores em cordel	Autor(a): Maria Augusta de Medeiros Imagens: Gilberto Tomé	LIVRARIA SARAIVA
	BIS	Autor(a): Ricardo da Cunha Lima Imagens: Luiz Maia	CIA DAS LETRINHAS
	Maluquices musicais e outros poemas	Autor(a): José Santos Imagens: Guazzelli	PEIROPOLIS

	TÍTULO	AUTOR/ILUSTRADOR	EDITORA
	A menina, o cofrinho e a vovó	Autor(a): Cora Coralina Imagens: Claudia Scatamacchia	BRASILFORM
	O que dizem as palavras	Autor(a) e Imagens: Nani	LE
	Histórias à brasileira: A donzela guerreira e outras	Autor(a): Ana Maria Machado Imagens: Odilon Moraes	CLARO ENIGMA
	Sem pé nem cabeça	Autor(a): Elias José Imagens: Cláudio Martins	ÁTICA
	Viviana, a rainha do pijama	Autor(a) e Imagens: Steve Webb	SALAMANDRA

Fonte: A autora, 2018.

Para conhecer o acervo complementar oferecido para as escolas pelo PNAIC, optamos por organizar e apresentar os dados no quadro 5 "PNLD Obras Complementares (BRASIL, 2012C), que está organizado acima, trazendo na primeira coluna as três áreas do conhecimento previstas no programa Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Temas Transversais; Linguagens e Códigos; na segunda coluna os títulos das obras; na terceira coluna o conjunto de autores e ilustradores sendo que esse dado já está organizado no documento analisado (BRASIL, 2012c, p.28-30), produzimos um dado novo, acrescentando a cada uma das obras, na quarta coluna quando agregamos a editora da referida obra.

No documento analisado, existe uma análise sobre as áreas do conhecimento e seus respectivos temas divididos por disciplina do currículo escolar (BRASIL, 2012c, p.31). São abordados diferentes conteúdos didáticos, relacionados a diversas áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Temas Transversais, livros que abordam a história, geografia; Ciências da Natureza e Matemática, livros que abordam matemática; Linguagens e Códigos, livros que abordam a arte, língua portuguesa e literatura. No entanto, ao olhar os autores e editoras que venderam as obras, ampliamos a análise já feita no guia que acompanha as obras.

Ao fazer a análise dos dados apresentados no quadro, observamos uma diversidade de editoras com apenas uma obra, com duas obras encontramos treze editoras. Desse conjunto de editoras, destacamos as que venderam três ou mais obras. Com três obras: Cosac Naify; Panda Books; Ática; Brinque-Book; DCL; Vieira e Lent; Formato; Salamandra; Moderna; Girafinha. Com quatro obras: Fino Traço; Autêntica; RHJ; Pallas;

Companhia das Letrinhas. Com cinco obras: Scipione; FTD; Callis. Com seis obras: Edições SM.

Ao observar os autores identificamos que a maioria das obras foram escritas por autores diferentes, com duas obras somente sete autores foram identificados. Desse conjunto de obras, destacamos os autores com três ou mais obras. Com três obras: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen; Cecília Cavalieri França; Sonia Junqueira; com quatro obras somente duas autoras: Sonia Rosa; Ana Maria Machado;

Se considerarmos que cada turma do Ciclo de Alfabetização recebeu dois acervos com 35 livros cada, considerando que cada escola municipal tem no mínimo uma turma de cada ano do Ciclo de Alfabetização (1º ano, 2º ano, 3º ano) consideramos que cada escola tenha recebido um acervo com 180 livros. Dessa forma, o município conta com 5 escolas municipais que ofertam as turmas do Ciclo de Alfabetização, uma em dois turnos, o que totaliza um acervo de aproximadamente 1080 obras às turmas de alfabetização no município de São João – PR, disponível nos primeiros anos de formação.

Os livros que compõem o acervo complementar são livros de interesse didático pedagógico, também definidos como paradidáticos:

> Os livros paradidáticos: também essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação. Em geral, abordam assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular, de forma a complementar aos livros didáticos (AZEVEDO, 1999, p.1).

O caráter complementar conferido às obras tem como funções oferecer aos professores e alunos, oportunidades de acesso aos conteúdos curriculares contemplados, ou não, nos livros didáticos. De acordo com o Guia Obras Complementares, o principal objetivo dos acervos é favorecer boas condições de ensino, propiciando o acesso das crianças à materiais escritos de qualidade, que as aproximem das esferas da literatura, da ciência e da arte (BRASIL, 2012c).

Desse modo, algumas características são requisitos básicos das obras:

> • Abordagem dos conteúdos de forma lúdica, despertando o interesse e envolvimento dos alunos com os assuntos neles abordados;
> • Projetos editoriais capazes de motivar o interesse e despertar a curiosidade de crianças dessa etapa de escolarização;
> • Linguagem verbal e recursos gráficos adequados a alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental;
> • Tratamento de temáticas relevantes e apropriadas à faixa etária e nível de escolaridade (BRASIL, 2012c, p.27).

Segundo o programa, os livros constituem-se como instrumento eficaz de apoio ao processo de alfabetização e de formação do leitor, ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada, ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares (BRASIL, 2012c).

De acordo com o Caderno do Ano 1 - Unidade 3, o acervo tem "função de oferecer aos professores e aos alunos alternativas de trabalho e viabilizar o acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas nem sempre trazem" (BRASIL, 2012e, p.40). Isso demonstra o envolvimento de diferentes alternativas para a organização do trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de oferecer ao docente uma ampla margem de escolha.

No mesmo caderno, os autores enfatizam sobre a importância desses acervos para os alunos das escolas públicas.

> [...] verdadeiras janelas, de onde o aluno da escola pública poderá, exatamente como a criança frequentadora de livrarias, ter uma visão representativa do que a cultura escrita lhe reserva de interessante. O contato com esses livros, e ainda mais o uso frequente dos acervos em sala de aula, propiciará às crianças uma experiência cultural única - a de explorar, com a mediação do professor, mas também por conta própria o mundo dos livros (BRASIL, 2012e, p.40).

Considerando que a demanda das escolas públicas, em sua maioria compreendem crianças de condições socioeconômicas baixas, temos que considerar que um dos únicos meios de acesso à cultura é a escola, o que justifica a importância de disponibilizar materiais com qualidade, pensando em situações que esses alunos experimentem de maneira significativa o contato com a cultura escrita.

O guia que acompanha o acervo das obras complementares também traz elementos que justificam a importância do contato dos alunos com esses materiais,

> O contato com diversos materiais escritos que circulam na sociedade pode favorecer aprendizagens mais significativas. Dentre os vários suportes textuais que podem atrair as crianças, podemos citar os livros. O contato com variados tipos de livros que compõem os acervos pode estimular a fruição; a aprendizagem da leitura; a manifestação de sentimentos que envolvem a vida infantil, como o medo, a perda, a morte, dentre outros, além de promover descobertas/aprendizagem sobre várias temáticas como o corpo humano, a fauna, os números, etc... As obras complementares aqui apresentadas podem auxiliar o aluno a ter contato com vários conteúdos, satisfazendo sua curiosidade sem que ele se dê conta de que está tendo acesso a determinado componente curricular (BRASIL, 2012c, p.21-22).

Os acervos disponíveis na escola, cumprem dupla função ao promover o aumento do repertório dos professores e das crianças, nesse sentido, é de necessário que o professor conheça o acervo que será apresentado às crianças, e independente do objetivo pelo qual irá utilizar, precisa organizar situações que permitam o uso dessas obras com base nos interesses e necessidades da cultura local.

Diante desse contexto, concordamos que a literatura não pode ser oferecida como atividade isolada, mas que sejam planejados momentos para ampliação da competência leitora, para isso, é fundamental que os livros estejam disponíveis para as crianças, sem que necessariamente seja realizado alguma forma de registro, proporcionando a leitura como deleite.

Quanto a isso, Freire (1996) trata sobre a importância de estratégias de leitura que respeitem a autoria e autonomia dos alunos, permitindo que esses possam ler e escrever a partir do seu contexto, cultura e experiências, utilizando-se de diferentes linguagens, pois de acordo com o caderno de apresentação do Pacto "Não se lê e se escreve no vazio" é preciso participar de modo ativo das atividades, garantindo assim maior aproveitamento (BRASIL, 2012d, p. 26).

Reunir, organizar e apresentar o acervo das Obras Complementares do PNAIC, contribui com a pesquisa no sentido de sistematizar o material que estão presentes nas escolas como forma de fomentar o repertório informacional e cultural de estudantes e professores. Fato que demarca aspectos positivos, considerando a variedade do conjunto de obras ofertadas, que possibilitam na diversidade de estratégias de leitura oriundas do acervo, ao mesmo tempo, tem-se o provimento para a formação complementar de obras didáticas na escola.

Na seção seguinte, buscamos apresentar e analisar o acervo literário que também compõe o conjunto de obras disponibilizadas pelo PNAIC.

2.1.3 Acervo do PNAIC: Obras Literárias

Outro grupo de obras e documentos que chegou na escola para compor o acervo de trabalho, foram as obras literárias, por meio do PNLD/PNAIC Alfabetização na Idade Certa, 2014. Como dito anteriormente, selecionamos o Edital 002/2013 PNLD – Alfabetização na Idade Certa 2014, para analisar os aspectos da literatura.

O PNLD/PNAIC é uma ação desenvolvida em parceria entre o FNDE e a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), o qual distribuiu às escolas 06 (seis) acervos formados por 35 (trinta e cinco) títulos, sendo que 02 (dois) acervos são destinados aos alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, 02 (dois) àqueles matriculados no 2º ano e 02 (dois) aos que estão matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Os acervos são acompanhados dos Guias Literatura na Idade Certa: 1, 2 e 3, destinados à apresentação do

processo de avaliação, seleção das obras e ao apoio pedagógico no uso criativo das obras distribuídas no âmbito das ações do PNAIC (BRASIL, 2015, p.7).

Os três Anos Iniciais do Ensino Fundamental receberam um número significativo de livros de literatura, o número tem variações de acordo com o número de turmas do ciclo de alfabetização. Em cada acervo, há livros de diferentes tipos e gêneros, como mostra o quadro 6 apresentado abaixo.

QUADRO 6: ACERVO DE LITERATURA PARA AS SALAS DE AULAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (2014)

TIPOS/GÊNEROS	Nº DE OBRAS		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
VERSO	15	19	17
PROSA	32	42	37
IMAGEM	21	9	12
QUADRINHOS	2	-	4
TOTAL	70	70	70

Fonte: (BRASIL, 2015, p.12)

Para conhecer o acervo de literatura oferecido para as escolas pelo PNLD/PNAIC, optamos por organizar e apresentar os dados no quadro 7 "Acervo PNLD/PNAIC – Alfabetização na Idade Certa" o mesmo está organizado trazendo na primeira coluna as categorias em que o acervo é dividido: livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças; textos em prosa; textos em verso; livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças e histórias em quadrinhos. Na segunda coluna os títulos das obras, na terceira coluna o conjunto de autores e ilustradores e na quarta coluna a editora das referidas obras. Além da organização por coluna, há uma linha que indica a categoria e o acervo (1; 2) a qual pertence cada conjunto de obras. O quadro 7 foi construído a partir dos dados encontrados no Guia Literatura na Hora Certa - 1, 2, 3 (BRASIL, 2015), nele apresentamos o acervo do PNLD/PACTO disponibilizados no ano de 2014.

QUADRO 7: ACERVO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO / PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (2014)

CATEGORIAS	TÍTULOS DAS OBRAS	AUTORES ILUSTRADORES	EDITORAS
CATEGORIA 1 (1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL) - ACERVO 1			

CATEGORIAS	TÍTULOS DAS OBRAS	AUTORES ILUSTRADORES	EDITORAS
Livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças	A ÁRVORE	Autoria: Sandrine Thommen	Associação Paranaense de Cultura – APC
	E O LOBO MAU SE DEU BEM	Autoria: Suppa	Gira mundo Editora
	BEM-VINDO AO ZOOLÓGICO	Autoria e ilustrações: Alison Jay	Jardim dos livros
	BICHANO	Autoria: Tino Freitas	Callis
	BOCEJO	Autoria: Ilan Brenman Ilustrações: Renato Moriconi	Editora Schwarcz
	EU QUERIA TER...	Autoria e ilustrações: Giovanna Zoboli e Simona Mulazzani	WMF Martins Fontes
	O GATO VIRIATO: O ENCONTRO	Texto e ilustrações: Roger Mello	Duetto
	O LENÇO	Texto e ilustrações: Patrícia Auerbach	SDS
	O MONSTRO (NEM TÃO MONSTRUOSO) E O MENINO JOÃO	Texto e ilustrações: João Pinheiro	NoovhaAmerica
	O PRESENTE	Autoria e ilustrações: Odilon Moraes	Cosac &Naify
	OS BICHOS TAMBÉM SONHAM	Autoria e ilustrações: Andréa Daher e Zaven Paré	Martins Fontes
	TEM LUGAR PARA TODOS	Autoria e ilustrações: Massimo Caccia	Jorge Zahar Editor
	ESPAGUETE	Autoria e ilustrações: David e Calì	Editora Rodopio

CATEGORIAS	TÍTULOS DAS OBRAS	AUTORES ILUSTRADORES	EDITORAS
	A PONTINHA MENORZINHA DOENFEITINHO DO FIM DO CABO DEUMA COLHERZINHA DE CAFÉ	Autoria: Elvira Vigna Ilustrações: Simone Matias	Editora Positivo
	EU TE DISSE	Texto e ilustrações: Taro Gomi	Berlendis & Verteccchia Editores
	ALÔ, MAMÃE! ALÔ, PAPAI!	Autoria: Alice Hornl lustrações: Joëlle Tourlonias	Associação Paranaense de Cultura – APC
	BETO E BIAEM NÃO PODE, NÃO!	Texto e ilustrações: Geoffrey Hayes	Editora Schwarcz
	MIL E UMA ESTRELAS	Autoria e ilustrações: Marilda Castanha	Edições SM
	O BALÃO DE ZEBELIM	Autoria: Alice Brière - Haquet Ilustrações: Olivier Philipponneau	Abril Educação
	O GATO NO TELHADO	Autoria: Mary França e Eliardo França Ilustrações: Eliardo França	A Página
	POSSO DORMIR COM VOCÊ?	Autoria: Graziela Bozano Hetzel Ilustrações: Mateus Rios	Manati
	QUERO QUE VOCÊ ME DIGA	Texto e ilustrações: Rosinha	Frase Efeito
	SACI URUCUM	Texto e ilustrações: Anna Göbel	Araguaia
	SE EU FOSSE. . .	Texto e ilustrações: Marcelo Cipis	Saraiva e Siciliano
	VOCÊ QUER SER MEU AMIGO?	Texto e ilustrações: Éric Battut	Associação Paranaense de Cultura – APC
	BICHOS E BICHOUTROS	Gisela Castro Alves	Editora C/Arte
Textos em verso	HISTÓRIA VIRA-LATA	Autoria: Sylvia Orthof Ilustrações: Eva Furnari	Salamandra Editorial
	A VELHA A FIAR	Autoria: Sandra Regina Félix Ilustrações: Jefferson Galdino	Noovha America
	AH, AS CORES!	Autoria: Jorge Luján Ilustrações: Piet Grobler	Comboio de Corda
	MÊS DE JUNHO TEM SÃO JOÃO	Autoria: Fábio Sombra e Sérgio Penna Ilustrações: Fábio Sombra	Meneghetti's Gráfica e Editora
	MEU BICHODE ESTIMAÇÃO	Autoria: Yolanda Reyes Ilustrações: Mariana Massarani	Associação Paranaense de Cultura– APC
	MEUS PORQUINHOS	Autoria e ilustrações: Audrey Wood e Don Wood	Ática

CATEGORIAS	TÍTULOS DAS OBRAS	AUTORES ILUSTRADORES	EDITORAS
	O PATO PACA TO	Autoria: Bartolomeu Campos de Queirós Ilustrações: Elisabeth Teixeira	Editora Moderna
	UM, DOIS, TRÊS, AGORA É SUA VEZ!	Autoria: Ana Maria Machado Ilustrações: Maria José Arce	Moderna
CATEGORIA 1 (1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL) - ACERVO 2			
Textos em Verso	A LUA	Autoria e ilustrações: Renata Bueno	Editora Rodopio
	ABC DO TRAVA-LÍNGUA	Autoria e ilustrações: Rosinha	Editora do Brasil
	CANTILENA ASSOPRADA PARACRIANÇAS DE FÔLEGO CURTO	Autoria: Giovanna Zoboli Ilustrações: Simona Mulazzani	Pequena Zahar
	EU	Autoria eilustrações: Menena Cottin	Pallas
	GAROTO	Autoria e ilustrações: Ciro Fernandes	JPA
	MAMÃO, MELANCIA, TECIDOE POESIA	Autoria: Fábio Sombra Ilustrações: Sabina Sombra	Moderna
	PIPOCA, UM CARNEIRINHOE UM TAMBOR	Autoria: Graziela Bozano Hetzel Ilustrações: Elma	DCL
Textos em prosa	A PRINCESA MARIBEL	Autoria: Patacrúa Ilustrações: Javier Solchaga	Editora Positivo
	MUNDO É REDONDOE A VIDA É COR DE ROSA	Autoria: Milton Célio de Oliveira Filho e Maria Cristina Raposo de Mello Ilustrações: Gustavo Rosa	Manuela Editorial
	A VACA FOTÓGRAFA	Texto: Adriano Messias Ilustrações: Jean Claude R. Alphen	Posigraf
	APERTE AQUI	Autoria e Ilustrações: Hervé Tullet	Abril Educação
	BILILICO	Autoria: Eva Furnari Denize Carvalho, Sonia Dreyfuss Ilustrações: Eva Furnari	Saraiva e Siciliano
	CADA CASACASA COM CADA UM	Autoria e ilustrações: Ellen Pestili	Editora do Brasil
	DIA DE PINGUIM	Autoria e ilustrações: Valeri Gorbachev	Claro Enigma
	DIÁLOGO OU A VACAQUE NÃO FOI PRO BREJO	Autoria: Mônica Versiani Machado Ilustrações: Sebastião Nuvens	Aaatchim!
	VOVÓ VIAJA E NÃOSAI DE CASA	Autoria: Sylvia Orthof Ilustrações: Bebel Callage	Florescer

CATEGORIAS	TÍTULOS DAS OBRAS	AUTORES ILUSTRADORES	EDITORAS
	LUGAR DE BICHO	Autoria: Viviane Veiga Távora Ilustrações: Clara Gavilan	Guia dos Curiosos
	GATINHO LEVADO!	Autoria e ilustrações: Adam Stower	SDS
	MUITO, MUITO LONGE!	Autoria e ilustrações: John Segal	Planet Books
	NA JANELA DO TREM	Autoria e ilustrações: Lúcia Hiratsuka	Cortez
	NATUREZA MALUCA	Autoria e ilustrações: Edgard Bittencourt	Martins Editora
	O ANIVERSÁRIO DO TILTAPE	Autoria: Christina S. Dias Ilustrações: Elma	Stamppa
	O LOBO NÃO MORDE!	Autoria e lustrações: Emily Gravett	Saraiva
Livros ilustradose/ou livros de imagens para crianças	DO OUTRO LADO DA RUA	Autoria e ilustrações: Cris Eich	Posigraf
	HOJE NÃO QUERO BANANA	Autoria: Sylviane Donmio Ilustrações: Monica Stahel	Martins Fontes
	MEU PRIMEIRO MALUQUINHOEM QUADRINHOS PRA LERDESDE PEQUENININHO!	Autoria e ilustrações: Ziraldo	Távola Infanto Juvenil
	O GATO E A PEDRA	Autoria e Ilustrações: Fernando A. Pires	Callis
	O GULOSO	Autoria: Lilian Sypriano Ilustrações: Cláudio Martins	Compor
	O LANCHE	Autoria e ilustrações: Vanessa Prezoto	Alaúde Editorial
	OS TRÊS PORQUINHOS	Texto e ilustrações: Mariana Massarani	Manati
	PICCOLO E NUVOLA	Autoria e ilustrações: Emilio Urberuaga	Livros da Matriz
	SE EU FOSSE MUITO MAGRINHO	Autoria: António Mota Ilustrações: Rui Castro	GLB
	TODOS ZOAM TODOS	Autoria e ilustrações: Dipacho	O Jogo de Amarelinha
	ZOO	Autoria e ilustrações: Jesús Gabán Bravo	Projeto
	BÁRBARO	Autoria e ilustrações: Renato Moriconi	Companhia das Letrinhas
CATEGORIA 2 (2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL) - ACERVO 1			
Texto em prosa	A MAIS BELA NOITE DE NATAL	Autoria: Sophie Beaude Ilustrações:Jérôme Ruillier	Digisa

CATEGORIAS	TÍTULOS DAS OBRAS	AUTORES ILUSTRADORES	EDITORAS
	QUE BICHO SERÁQUE FEZ O BURACO?	Autoria: Angelo Machado Ilustrações: Roger Mello	Ediouro
	A ONÇA DOLORESE O BODE QUIRINO	Autoria: Zeco Homem de Montes, Deborah Engelender Ilustrações: Deborah Engelender	Ôzé Editora
	A PONTE	Autoria: Heinz Janisch Ilustrações: Helga Bansch	SDS
	AVENTURA ANIMAL	Autoria e Ilustrações: Fernando Vilela	Universo Livros
	AS JABUTICABAS	Autoria: Monteiro Lobato Ilustrações: Roberto Weigand	Globo Livros
	COCÔ DE PASSARINHO	Autoria e ilustrações: Eva Furnari	Moderna
	ENQUANTO O SONO NÃO VEM	Autoria: José Mauro Brant Ilustrações: Ana Maria Moura	JPA
	ERA UMA VEZ UM CÃO	Autoria: Adélia Carvalho Ilustrações: João Vaz de Carvalho	Canguru
	EU VOU SER UMJOGADOR DE FUTEBOL	Autoria e ilustrações: Philip Waechter	Gaudi Editorial
	FULUSTRECA	Autoria: Luiz Raul Machado Ilustrações: Roger Mello	Singular
	IMMI	Autoria e ilustrações: Karin Littlewood	FTD
	JEREMIAS DESENHAUM MONSTRO	Texto e ilustrações: PeterMccarty	Globo Livros
	O DOMADOR DE MONSTROS	Autoria: Ana Maria Machado Ilustrações: Suppa	FTD
	O MARIMBONDO DO QUILOMBO	Autoria: Heloisa Pires Lima Ilustrações: Rubem Filho	Manole
	LULU OU A HORA DO LOBO	Autoria: João Pedro Mésseder Ilustrações: Daniel Silvestre da Silva	IMP
	O PEIXE E A PASSARINHA	Autoria: Blandina Franco Ilustrações: José Carlos Lollo	Reviravolta
	O SONHO DO URSINHO ROSA	Autoria: RobertoAliaga Ilustrações: Helga Bansch	Positivo
	OS FANTÁSTICOS LIVROSVOADORES DE MODESTOMÁXIMO	Autoria e ilustrações: William Joyce	Rocco
	PULA, BOI!	Autoria e ilustrações: Marilda Castanha	Abril Educação
	QUANTOS NOMESTEM UM MENINO?	Autoria: Olivia de Mello Franco Ilustrações: SimonbeMatias	Dimensao

CATEGORIAS	TÍTULOS DAS OBRAS	AUTORES ILUSTRADORES	EDITORAS
	SAPO COMILÃO	Autoria: Stela Barbieri Ilustrações: FernandoVilela	DCL
Texto em verso	QUE BICHO ESTÁ NO VERSO?	Autoria: Adriano Messias Ilustrações: Cris Eich	Posigraf
	A PREDILETA DO POETA	Autoria: Glauco Mattoso Ilustrações: Lourenço Mutarelli	Alaúde Editorial
	CAI OU NÃO CAI? HAICAIS E ANIMAIS	Autoria: Jean Marcel e Simone Alves Pedersen Ilustrações: Ana Carolina Iabrudi Juste	Avis Brasilis
	É MENTIRA DA BARATA!	Autoria e ilustrações: May Shuravel	Richmond Educação
	ERA UM AVESSO-CURIOSAS HISTORIETAS E RIMASQUE DERAM NA VENETA	Autoria: Márcio Januário Pereira Ilustrações: Biry Sarkis	Compor
	PARLENDAS PARA BRINCAR	Autoria: Josca Ailine Baroukhe Lucila Silva de Almeida Ilustrações: Camila Sampaio	Guia dos Curiosos
	PIOLHO NA RAPUNZEL EOUTROS BICHOS EM VERSOS	Autoria: Leo Cunha Ilustrações: João Caré	Projeto
	POESIAS DO NILO	Autoria e ilustrações: Gilles Eduar	Reviravolta
	TRAVATROVAS	Autoria: Ciça Ilustrações: Ziraldo	Planet Books
	TREM CHEGOU, TREM JÁ VAI	Autoria: José Carlos Aragão Ilustrações: Elma	Piá
Livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças	LADRÃO DE GALINHA	Autoria e ilustrações: Beatrice Rodriguez	Escala Educacional
	O BALÃO	Autoria e ilustrações: Daniel Cabral	Positivo
	UM DIA NA VIDADE AMOS MACGEE	Autoria: Philip C. Stead Ilustrações: Erin E. Stead	Paz e Terra
	VAI E VEM	Texto e ilustrações: Laurent Cardon	Gaivota
CATEGORIA 2 (2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL) - ACERVO 2			
Textos em prosa	A HISTÓRIA DE EMÍLIA	Autoria: Monteiro Lobato Ilustrações: Taline Schubach	Globo Livros
	À NOITE, A CAMINHO DE CASA	Autoria: Giovanna Zoboli Ilustrações: Guido Scarabottolo	Pequena Zahar
	ABC DA ÁGUA	Autoria: Selma Maria Ilustrações: Nina Anderson	Guia dos Curiosos

CATEGORIAS	TÍTULOS DAS OBRAS	AUTORES ILUSTRADORES	EDITORAS
	CHAPÉU	Autoria e ilustrações: Paul Hoppe	Brinque-Book
	DENTRO DESTE LIVROMORAM DOIS CROCODILOS	Autoria: Claudia Souza Ilustrações: Ionit Zilberman	Callis
	JÚLIA TEM UMA ESTRELA	Autoria: Eduardo José Ilustrações: Valentí Gubianas	Digisa
	LENGA-LENGAS	Autoria: Nelson Albissú Ilustrações: Mirella Spinelli	Elementar
	MINHOCAS COMEM AMENDOINS	Autoria e ilustrações: Elisa Géhin	Jorge Zahar Editor
	MORAL DA HISTÓRIA. . . FÁBULAS DE ESOPO	Autoria: Rosane Pamplona Ilustrações: Eugenia Nobati	Elementar
	NÍCOLAS	Autoria: Agnès Laroche Ilustrações: Stéphanie Augusseau	Aletria
	O BODE E A ONÇA	Autoria: José Santos Ilustrações: Jô Oliveira	Texto Editores
	O CONVIDADO DE RAPOSELA	Autoria e ilustrações: Alex T. Smith	Claro Enigma
	O PAPAGAIO REAL	Autoria: Luís da Câmara Cascudo Ilustrações: Claudia Scatamacchia	Gaia
	O RABO DO MACACO	Autoria: Sonia Junqueira Ilustrações: Rafael Anton	Callis
	O SACO	Autoria e ilustrações: Ivan Zigg Marcello Araujo	Ediouro Duetto Editorial
	O SAPATEIRO E OS ANÕEZINHOS	Autoria: Bia Bedran Ilustrações: Thais Linhares	Escala Educacional
	PSIU!	Autoria e ilustrações: Valeri Gorbachev	Jardim dos Livros
	SEU G.	Autoria e ilustrações: Gustavo Roldán	SM
	TATO, O GATO	Autoria e ilustrações: Rob Scotton	Rocco
	UXA, ORA FA DA, ORA BRUXA	Autoria: Sylvia Orthof Ilustrações: Gê Orthof	Nova Fronteira
Textos em verso	ABRAÇO DE PELÚCIA E MAIS POEMAS	Autoria: Marta Lagarta Ilustrações: Mariângela Haddad	Gutenberg
	AS CRIANÇAS VÃO FICAR DOIDAS!	Autoria: Tino Freitas Ilustrações: Mariana Massarani	Manati
	CANTIGAMENTE	Autoria: Leo Cunha Ilustrações: Nelson Cruz e Marilda Castanha	Ediouro

CATEGORIAS	TÍTULOS DAS OBRAS	AUTORES ILUSTRADORES	EDITORAS
	ERA UMA VEZ TRÊS VELHINHAS...	Autoria: Anna Claudia Ramos Ilustrações: Alexandre Rampazo	Globo
	FESTA NO MEU JARDIM	Autoria: Marcos Bagno Ilustrações: Lúcia Hiratsuka	Posigraf
	LIMERIQUES TRAVA-LÍNGUAS	Autoria: Viviane Veiga Távora Ilustrações: Larissa Ribeiro	Guia dos Curiosos
	PANTUFA DE CACHORRINHO	Autoria e ilustrações: Jorge Luján	Autêntica
	O LIVRO DOS TRAVA-LÍNGUAS	Autoria: António Mota Ilustrações: Elsa Fernandes	Texto Editores
	TANTOS BARULHOS	Autoria: Caio Riter Ilustrações: Martina Schreiner	Edelbra
Livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças e histórias em quadrinhos	ESPERANDO A CHUVA	Autoria e ilustrações: Véronique Vernette	: O Jogo de Amarelinha
	MAS POR QUE??!	Autoria e ilustrações: Peter Schössow	Cosac &Naify
	MEU LEÃO	Autoria e ilustrações: Mandana Sadat	Escala Educacional
	O VIOLINO	Autoria: Carolina Michelini Ilustrações: Michele Iacocca	Saraiva
	QUANDO VOCÊ NÃO ESTÁ AQUI	Autoria e ilustrações: María Hergueta	O Jogo de Amarelinha
	QUIBUNGO	Autoria: Maria ClaraCavalcanti Ilustrações: Allan Rabelo	Cata-Sonho
CATEGORIA 3 (3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL) - ACERVO 1			
Livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças e histórias em quadrinhos	A BELA E A FERA: CONTO POR IMAGENS	Autoria e ilustrações: Rui de Oliveira	Consultor
	O MENINO E SEU IRMÃO	Autoria: Leticia Wierzchowski Ilustrações: Alessandra C. Lago	Record
	LÚCIO E OS LIVROS	Autoria e ilustrações: Ziraldo	Globo Livros
	MAR DE SONHOS	Autoria e ilustrações: Dennis Nolan	Singular
	O LIVRO DO REX	Autoria e ilustrações: Ivan Zigg	Ediouro
	PORQUE OS GATOS NÃO USAM CHAPEÚ	Autoria: Victoria Pérez Escrivá Ilustrações: Ester García	Livros da Matriz
	RINOCERONTES NÃO COMEM PANQUECAS	Autoria: Anna Kemp Ilustrações: Sara Ogilvie	Paz e Terra

CATEGORIAS	TÍTULOS DAS OBRAS	AUTORES ILUSTRADORES	EDITORAS
	OS PÁSSAROS	Autoria: Albertine e Germano Zullo Ilustrações: Albertine	34
Textos em verso	A CASA DO MEU AVÔ	Autoria e ilustrações: Ricardo Azevedo	Ática
	ANIMAIS	Autoria: Arnaldo Antunes Ilustrações: Grupo Xiloceasa	34
	ÁRVORE	Autoria e ilustrações: João Proteti	MMM
	E O DENTE AINDA DOÍA	Autoria e ilustrações: Ana Terra	DCL
	NA RUA DO SABÃO	Autoria: Manuel Bandeira Ilustrações: Odilon Moraes	Gaia
	OS HAI-KAIS DO MENINO MALUQUINHO	Autoria e ilustrações: Ziraldo	Melhoramentos
	PINÓQUIO	Autoria: Lecticia Dansa e Salmo Dansa Ilustrações: Salmo Dansa	Dibra
	POEMAS SAPECAS, RIMAS TRAQUINAS	Autoria: Almir Correia Ilustrações: Regina Miranda	Érica
Textos em prosa	A ORQUESTRA DA LUA CHEIA	Autoria e ilustrações: Jens Rassmus	Reviravolta
	AS DOZE PRINCESAS DANÇARINAS	Autoria: Irmãos Grimm Adaptação e ilustrações: Rachel Isadora	Dumará
	CURUPIRA - O GUARDIÃO DA FLORESTA	Autoria e ilustrações: Marlene Crespo	Peirópolis
	DOIS CHAPÉUS VERMELHINHOS	Autoria: Ronaldo Simões Coelho Ilustrações: Humberto Guimarães	Aletria
	GABRIEL TEM 99 CENTÍMETROS	Autoria: Annette Huber Ilustrações: Manuela Olten	Saber e ler
	HOCUSPOCUS UM PAI DE PRESENTE	Autoria: Kiara Terra Ilustrações: IonitZilberman	Schwarcz
	JÁ PRA CAMA, MONSTRINHO!	Autoria e ilustrações: Mario Ramos	Berlendis
	LÁ VEM O HOMEM DO SACO	Autoria e ilustrações: Regina Rennó	União Brasileira de Educação e Assistência
	LOLO BARNABÉ	Autoria e ilustrações: Eva Furnari	Altea

CATEGORIAS	TÍTULOS DAS OBRAS	AUTORES ILUSTRADORES	EDITORAS
	MABEL, A ÚNICA	Autoria: Margaret Muirhead Ilustrações: LynneAvril	Dumará
	MANIA DE EXPLICAÇÃO	Autoria: Adriana Falcão Ilustrações: Mariana Massarani	Richmond
	MEUS CONTOS DE FA DAS PREFERIDOS	Recontos e ilustrações: Tony Ross	Martins Fontes
	O GRANDE CHEFE	Autoria: Carlos Nogueira Ilustrações: David Pintor	Canguru
	O URSO, A GANSA E O LEÃO	Autoria: Ana Maria Machado Ilustrações: Roberto Weigand	Quinteto Editorial
	PEQUENAS GUERREIRAS	Autoria: Yaguarê Yamã Ilustrações: Taisa Borges	FTD
	SORRI, LIA!	Autoria: Rita Taraborelli Ilustrações: Armando Antenore	Moitara
	UMA CAMA PARA TRÊS	Autoria: Yolanda Reyes Ilustrações: Ivar Da Coll	Timbó
	UMA ESTÁTUA DIFERENTE	Autoria: Charlotte Bellière Ilustrações: Ian De Haes	Saber e Ler
	UMA IDEIA TODA AZUL	Autoria e ilustrações: Marina Colasanti	Boa Viagem
CATEGORIA 3 (3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL) - ACERVO 2			
	A BISA FALA CADA COISA!	Autoria: Carmen Lucia Campos Ilustrações: Marília Bruno	Original
	A FOME DO LOBO	Autoria: Cláudia Maria de Vasconcellos Ilustrações: Odilon Moraes	Iluminuras
	A LENDA DA PEMBA	Autoria: Márcia Regina daSilva Ilustrações: Rosana Paulino	Escala
	A REVO LTA DAS PRINCESAS	Autoria: Céline Lamour-Crochet Adaptação: Clara Alterman Couto Ilustrações: Lisbeth Renardy	Saber e Ler
	AS GARRAS DO LEOP ARDO	Autoria: ChinuaAchebe Ilustrações: Mary Grandpré	Schwarcz
	AS MIL E UMA HISTÓRIAS DE MANUELA	Autoria: Marcelo Maluf Ilustrações: Weberson Santiago	Autêntica
	CHARLES NA ESCOLA DE DRAGÕES	Autoria e ilustrações: Philippe-Henri Turin	APC

CATEGORIAS	TÍTULOS DAS OBRAS	AUTORES ILUSTRADORES	EDITORAS
	COMO SURGIRAM OS VAGA-LUMES	Autoria: Stela Barbieri Ilustrações: Fernando Vilela	Scipione
	ENTRE NUVENS	Autoria e ilustrações: André Neves	Brinque Book
	JOÃO E MARIA	Autoria: Irmãos Grimm Ilustrações: Víctor Escandell	Escala Educacional
	NOSSA RUA TEM UM PROBLEMA	Autoria e ilustrações: Ricardo Azevedo	Abril Educação
	O LAGO DOS CISNES	Autoria: PyotrLlyich Tchaikovsky Adaptação: Lee Ji Yeong Ilustrações: Gabriel Pacheco	União Brasileira de Educação e Assistência
	O NOIVO DA RATINHA	Autoria e ilustrações: Lúcia Kioko Hiratuka	Araguaia
	O TAPETE DE PELE DE TIGRE	Autoria e ilustrações: Gerald Rose	Saraiva
	PRA SABER VOAR	Autoria e ilustrações: Ana Terra	Abacatte
	PROCURA-SE LOBO	Autoria: Ana Maria Machado Ilustrações: Laurent Cardon	Maxiprint
	QUANDO O LOBO TEM FOME	Autoria: Christine Naumann-Villemin Ilustrações: Kris Di Giacomo	Berlendis
	OS TRÊS LOBINHOS E O PORCO MAU	Autoria: Eugene Trivizas Ilustrações: Helen Oxenbury	Brinque Book
Textos em verso	CADÊ O JUÍZO DO MENINO?	Autoria: Tino Freitas Ilustrações: Mariana Massarani	Manati
	CHÁ DE SUMIÇO E OUTROS POEMAS	Autoria: André Ricardo Aguiar Ilustrações: Luyse Costa	Gutenberg
	A TELEV ISÃO DA BICHARADA	Autoria: Sidónio Muralha Ilustrações: Claudia Scatamacchia	Gaudi
	HAI-QUINTAL: HAICAIS DESCOBERTOS NO QUINTAL	Autoria: Maria Valéria Rezende Ilustrações: Myrna Maracajá	Autêntica
	HISTÓRIAS RIMADAS PARA LER E BRINCAR	Autoria: Alexandre Parafita Ilustrações: Elsa Navarro	Unyleia
	NINGUÉM E EU	Autoria: Bart Mertens Ilustrações: Benjamin Leroy	Hedra Educação
	JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO (CORDEL)	Autoria: Klevisson Viana Ilustrações: Hemetério	Fundação Demócrito Rocha
	OU ISTO OU AQUILO	Autoria: Cecília Meireles Ilustrações: Odilon Moraes	Global

CATEGORIAS	TÍTULOS DAS OBRAS	AUTORES ILUSTRADORES	EDITORAS
	VLADIMIR E O NAVIO VOADOR	Autoria: Fábio Sombra Ilustrações: Walter Lara	Abacatte
Livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças e histórias em quadrinhos	FÁBULAS DE ESOPO	Autoria e ilustrações: Fulvio Testa	WMF Martins Fontes
	ARANHA POR UM FIO	Autoria e ilustrações: Laurent Cardon	Biruta
	DOIS PASSARINHOS	Autoria e ilustrações: Dipacho	O Jogo de Amarelinha
	EROS E PSIQUE, UMA HISTÓRIA DE AMOR	Autoria: Luís Dill Ilustrações: Marco Antonio Godoy	Colégio Claretiano
	O MELHOR AMIGO	Autoria e ilustrações: Antonio Luiz Ramos Cedraz	Martin Claret
	O PATO, A MORTE E A TULIPA	Autoria e ilustrações: Wolf Erlbruch	Cosac &Naify
	O SOM DA TURMA	Autoria e ilustrações: Ziraldo	Globo Livros
	O VOO DA ASA BRANCA	Autoria e ilustrações: Rogério Soud	Prumo

Fonte: Autora, 2019.

Ao analisar as editoras que venderam as obras, observamos um total de 122 editoras, sendo que dessas 57 venderam somente uma obra, 42 editoras venderam duas obras. Desse conjunto de editoras, destacamos as que venderam três ou mais obras. As editoras com três obras foram: SDS; DCL; FTD; Saraiva; Reviravolta; Brinque-Book; Ediouro Duetto Editorial; Autêntica; Cosac &Naify e Positivo. Com quatro obras a editora: Callis, Editora Schwarcz; Manati; Moderna; Posigraf; Guia dos Curiosos; O jogo de amarelinha; Abril Educação; Escala Educacional. Com cinco obras: Globo Livros; Escala; Martins Fontes. Com seis obras somente a editora: Associação Paranaense de Cultura – APC.

Ao observar os autores das obras, verificamos uma diversidade de autores com somente uma obra e dezoito autores com duas obras. Desse conjunto de autores, destacamos aqueles com três ou mais obras. Com três obras: Tino Freitas; Giovanna Zaboli e Simona Maluzzani; Sylvia Orthof; Com quatro obras Fabio Sombra; Ana Maria Machado; Eva Furnari; Ziraldo; Maria Massarani.

Se considerarmos que cada turma do Ciclo de Alfabetização recebeu conforme indica o Quadro 6, um acervo de setenta livros, considerando que cada escola municipal

tem no mínimo uma turma de cada ano do Ciclo de Alfabetização (1º ano, 2º ano, 3º ano) consideramos que cada escola tenha recebido um acervo com 210 livros. Dessa forma, o município conta com 5 escolas municipais que ofertam as turmas do Ciclo de Alfabetização, uma em dois turnos, o que totaliza um acervo de aproximadamente 1260 obras às turmas de alfabetização no município de São João – PR.

De acordo com o guia que acompanha os acervos, entre os livros classificados como de verso, há poemas, parlendas, trava-língua, quadras, adivinhas; entre os classificados como prosa, há clássicos da literatura infantil, histórias, textos de tradição popular, fábulas, lendas; os livros de imagens incluem livros só de imagens e livros de imagens com pequenos textos; os quadrinhos são histórias ou são tiras, com palavras ou sem palavras em balões (BRASIL, 2015).

Embora inicialmente os acervos sejam divididos por ano, conforme orientação do guia, o acervo pode transitar entre as diferentes turmas, considerando que nas salas de aula dos diferentes anos ou de um mesmo ano estão crianças em diferentes de apropriação da leitura, o que possibilita essa troca (BRASIL, 2015).

O mesmo guia traz para discussão a organização do acervo nas escolas, e justifica a orientação desses acervos nas salas de aula do ciclo de alfabetização e não nas bibliotecas escolares, "porque é importante que os livros estejam cotidianamente ali, à vista e à mão, disponíveis para professores(as) e crianças" (BRASIL, 2015, p.10) de modo que a alfabetização se faça sempre a partir da leitura e para chegar à leitura alcançando a alfabetização e o letramento.

O fato de os livros estarem mais acessíveis aos alunos e professores se torna também um ponto positivo, por outro lado, as bibliotecas escolares existentes, e que muitas vezes, não são realidade nas escolas, vem sendo enfraquecida e substituída por outras ações, não lhe conferindo a devida importância.

Essa prática do programa mostra que a sala de aula ainda tem a centralidade do processo de alfabetização, embora o programa não se omita sobre a biblioteca, mas, o fato dos livros estarem na sala, diminui a frequência de visita às bibliotecas, não criando o hábito e a necessidade de visitar a biblioteca, o empréstimo de livros, desde o processo de alfabetização.

De acordo com guia há uma diferença entre a literatura na sala de aula e na biblioteca:

> A biblioteca é, na escola, a "casa dos livros": eles habitam ali, e ali estão organizados em estantes por certos critérios, estão classificados, fichados. À

> biblioteca as crianças vão para interagir com livros, isoladamente, em um diálogo pessoal com eles, ou socialmente, por meio de atividades desenvolvidas pela pessoa responsável pela biblioteca ou pelo(a) professor(a) que, em dias em geral pré-determinados, desenvolvem atividades no ambiente peculiar da biblioteca.
> À biblioteca as crianças vão também para buscar livros por empréstimo, ou para devolver livros que levaram para ler em casa. Na biblioteca aprendem as regras que regem os empréstimos e desenvolvem comportamentos de convívio adequado em bibliotecas; na biblioteca, se ela é atraente e estimulante, constroem o conceito de bibliotecas como locais de cultura e de conhecimento, o que pode levar ao hábito de frequência a bibliotecas ao longo da vida (BRASIL, 2015, p. 13).

Trazemos novamente para a discussão a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010 (BRASIL, 2010), que torna obrigatória bibliotecas nas instituições públicas e privadas de ensino, mesmo que a Lei traga a questão da obrigatoriedade, de acordo com Gehrke (2017, p. 222) "parte considerável das escolas não possuem biblioteca de forma efetiva, embora tentem constituir estruturas que configurem uma biblioteca de forma aleatória".

A nossa pesquisa em São João – PR, permitiu observar que nas escolas municipais o que existem são salas onde são organizados os livros, com alguns mobiliários e quem cuida da organização são os próprios professores e equipe pedagógica da escola, há outros casos onde não tem um espaço específico, os livros ficam guardados na sala dos professores,

> Já a sala de aula não é "casa dos livros" apenas, é lugar onde muitas e variadas atividades se realizam. Entre elas, atividades com livros literários, desenvolvidas com objetivos específicos que contribuam para a alfabetização e o letramento das crianças.
> Nas salas de aula os livros ficam no "cantinho de leitura", ou em bolsões, ou em pequenas estantes, ou em baús... em inúmeras e variadas formas que a criatividade de professores e professoras inventam para que os livros estejam sempre à vista e à mão, de forma atraente e estimulante.
> Nas salas de aula os livros não precisam, até não devem, ser organizados, fichados, para que as crianças tenham liberdade para manipulá-los, folheá-los, confrontar temas, gêneros, dimensões, número de páginas; para que o(a) professor(a) possa ter ali, em sua sala, o livro que quer ler para as crianças, que quer discutir com as crianças, que quer usar para atividades de alfabetização e letramento (BRASIL. 2015, p.13-14).

Nesse sentido, as indicações apontadas permitem pensar que embora tenham acontecidos diferentes iniciativas, seja por meio de leis ou programas de livro e leitura, as bibliotecas ainda não fazem parte da realidade da maioria das escolas, e que mesmo que os professores realizem diferentes atividades que possibilite o acesso aos livros, a biblioteca não tem feito parte da formação dos sujeitos leitores (MILANESI, 1988).

Com os estudos realizados concordamos com a ideia da organização dos livros nas salas de aula como aponta o programa. Porém, defendemos que é possível e necessário, que na sala de aula os livros tenham uma organização feita pelos próprios alunos, quanto à

temática, gênero ou até mesmo enumerados, de maneira que os alunos utilizem os livros para além da leitura, buscando aprender a manusear, classificar, ordenar e a cuidar do acervo disponível. Ainda assim, enfatizamos a importância de ambos os lugares durante o processo de alfabetização para a aproximação dos livros com as crianças e a inclusão da literatura na vida dos mesmos.

O guia Literatura na Hora Certa (BRASIL, 2015) que acompanha os acervos, está organizado de forma que oriente e enriqueça o trabalho do professor acerca das práticas de leitura literária, apresentado como um apoio para o processo de alfabetização, trazendo sugestões sobre como trabalhar com o livro e a leitura, de maneira que o professor leve os alunos a conhecer o livro, identificar os usos convencionais dos livros, a forma como deve ser feita a leitura, como explorar ilustrações, vocabulário, dentre outros aspectos.

Tendo apresentado de modo geral a definição de políticas e o programa investigado enquanto elemento de análise política é possível adiantar algumas considerações. Observando a conjuntura histórica das políticas é possível afirmar que houve ao longo da história da educação, um conjunto de políticas de livro e leitura e formação de professores, porém, cada qual com suas fragilidades, pequenos avanços e retrocessos.

Os documentos apresentados nos permitem considerar que o PNAIC trouxe avanços, pois conseguiu dar conta de uma política pensada pelo MEC, por meio de um pacto, articulando ações entre as esferas federal, estadual e municipal, chegando às escolas, professores e alunos do Ciclo de Alfabetização por meio das práticas discutidas na formação.

Ainda é um avanço quando consegue propor o acervo e se preocupar de forma geral com os vários eixos, articulando a formação continuada de professores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, construindo uma coerência durante as várias etapas do programa.

De acordo com Frambach (2016) apesar de ser uma estratégia formatada pelo programa, com intenções subentendidas, a distribuição de livros se configurou como uma oportunidade para ampliar os acervos das escolas, aliada a possibilidade de conhecer esses acervos durante a formação e proporcionar momentos de reflexão, destacamos ainda, que a ampliação do acervo revela de certa forma uma preocupação com a leitura literária.

Por outro lado, a forma de organizar os acervos nas escolas se constituí como um limite do programa, pois sabe-se que as escolas não organizaram bibliotecas e o destino dado as obras nem sempre viabilizam seu uso pelas crianças. Em relação a esses aspectos, trataremos de modo mais adequado na sequência do trabalho.

Tendo percorrido pela história das políticas de livro e leitura, bem como, da formação de professores alfabetizadores com ênfase no PNAIC, passamos agora a apresentar concepções do programa acerca da Alfabetização, Letramento e Leitura.

2.2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LEITURA

Os dados do analfabetismo no Brasil, colaboram para estabelecer a conjuntura da leitura e os níveis de alfabetização e letramento do povo brasileiro. Podemos perceber que o cenário da leitura no Brasil, embora nesta edição tenha apresentado resultados positivos estão longe de ser satisfatórios para uma nação como o Brasil (FAILLA, 2016). Essa conjuntura permite observar a necessidade de produzir políticas públicas para formação de professores no âmbito da alfabetização e leitura, aspectos que nesse capítulo pretendemos analisar.

Conforme Failla (2016) as políticas públicas e programas de governo, como o PNLD, PNBE e PNLL tiveram um papel revolucionário ao promover a democratização do acesso ao livro e a leitura em nossas escolas, o que justifica o maior número de leitores no Ensino Fundamental II.

A análise de conjuntura produzida pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil[7], considera leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa, e como não leitor, aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos três meses anteriores à pesquisa, mesmo que tenha lido nos 12 meses anteriores (FAILLA, 2016).

O documento permite dizer que de acordo com a pesquisa o hábito de ler cresceu entre os brasileiros, o país conta com 56% de leitores em sua população (104,7 milhões de leitores, portanto), um crescimento de seis pontos porcentuais em relação aos resultados da terceira edição do estudo feito em 2011, quando esse número era de 50% (FAILLA, 2016).

A diferença entre o número de leitores do sexo feminino e masculino diminuiu sendo que no ano de 2011, 54% das mulheres entrevistadas se consideravam leitoras, número aumentou para 59% no ano de 2015. Entre os homens, 44% dos entrevistados se diziam leitores em 2011, e em 2015, esse porcentual aumentou para 52%.

Em média, os entrevistados disseram ter lido 2,54 livros nos três meses anteriores à enquete, sendo 1,06 do começo ao fim. Entre os que têm o hábito da leitura, a média é de 4,54 livros no período, com 1,91 volume inteiro.

Entre os leitores, 42% disseram ter o hábito de ler a Bíblia, em seguida, entre as leituras frequentes, aparecem outros livros religiosos, os contos e os romances, com 22%

[7] 4ª edição 2015/2016, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL).

da preferência do público, os livros didáticos são habituais para 16% da população e os infantis para 15%.

De acordo com a pesquisa, as bibliotecas vêm ganhando espaço como local de leitura, em 2007 e 2011 esse local fora utilizado por 12% dos leitores. Em 2015, 19% dos entrevistados que costumam ler disseram frequentar a biblioteca.

Quanto aos aspectos do analfabetismo, informados no site do IBGE, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil, caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE), em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever (IBGE, 2018).

Estabelecido o cenário inicial do analfabetismo e da leitura no Brasil, passamos agora a apresentar a concepção de alfabetização e letramento desde os fundamentos trazidos pelo programa, mediados por autores da área.

2.2.1 Alfabetização e Letramento

Para trabalhar o conceito de alfabetização e letramento, conforme o programa analisado, utilizamos da análise documental dos 24 cadernos, Alfabetização em Língua Portuguesa (2013), que correspondem ao Ano 1, Ano 2 e Ano 3, trazendo aqui alguns deles que tratam do conceito de alfabetização e letramento.

Nos cadernos analisados verificamos que os autores de referência e suas categorias teóricas são diversas. Para tratar de alfabetização e letramento Magda Soares é a referência central, e o que demarca a estrutura do ciclo de alfabetização é a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) que trata sobre o Ensino Fundamental de nove anos, com início aos seis anos de idade, sendo que as crianças têm até os oito anos para ser alfabetizada.

Para o programa, a alfabetização se dá até o terceiro ano, porém, os autores entendem que a alfabetização se dá ao longo da vida, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC[8]) orienta que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o processo de

[8] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 2018, p.7).

alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica e aponta que, no 3º ano, o processo continua com mais foco na ortografia.

Trabalharemos com a concepção de Alfabetização e Letramento apontado pelo PNAIC, e iniciamos a discussão trazendo a concepção expressa do termo "Alfabetizado",

> Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2012b, p.17).

Essa definição do caderno é complementada com o livro "Alfabetização e Letramento" (SOARES, 2008, p.15), no qual a autora define alfabetização como um "processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita", e discute sobre o duplo significado que os verbos ler e escrever possuem em nossa língua:

> 1) Pedro já sabe ler. Pedro já sabe escrever. 2) Pedro já leu Monteiro Lobato. Pedro escreveu uma redação sobre Monteiro Lobato. Nos exemplos (1), ler e escrever significam o domínio da 'mecânica' da língua escrita; nesta perspectiva, alfabetizar-se significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). Nos exemplos (2), ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nesta perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados (SOARES, 1985, p. 15-16).

A alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido pelo programa como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos (BRASIL, 2012h). Pode-se, então, assumir que,

> Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento ou de letramentos, no plural (BRASIL, 2008, p. 11).

Ao tratar de alfabetização e letramento, as ideias trazidas pelo programa aproximam-se com o pensamento de Soares (1998) que é referência quando se trata de alfabetizar letrando, aspecto que podemos compreender ao ler seu pensamento na sequência,

> [...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47 *apud* BRASIL, 2012h, p. 20).

Defendemos a ideia de que além de letrar a criança na sala de aula, é preciso letrar a criança na biblioteca, criar a cultura da criança de ir a biblioteca, manusear os livros, emprestá-los, fazer pesquisa, entre outras práticas que podem ser desenvolvidas. O programa orienta que os livros são para as salas de aula, não tendo uma obrigação de catalogar, neste cenário, entendemos a criança como ator do processo de alfabetização, em que, enquanto sujeito é possível organizar o acervo, fazer mini bibliotecas, brincar de classificar os livros de acordo com o tema, preocupando-se com o livro para além da leitura, entendo isso também como letramento.

As questões acima colocadas encontram eco com a discussão de Soares (2003) que trata da importância do letramento e alfabetização caminharem juntos, "[...] ao analisar esse fenômeno, aponta que, nos últimos anos, a alfabetização passou a ser obscurecida pelo letramento, perdendo sua especificidade no contexto brasileiro". A autora enfatiza a necessidade de se assumir a especificidade de ambos os processos, sabendo que eles são indissociáveis e interdependentes, e destaca a urgência de se "reinventar a alfabetização", de modo que os alunos possam, no final do ciclo de alfabetização, ler e produzir textos em diferentes situações (BRASIL, 2012g, p.16).

A definição do documento colabora para o uso do acervo do programa, para que realmente as crianças tenham acesso aos livros, façam a leitura na escola, utilizem estratégias de leitura. Destacamos aqui o papel da escola no acesso a diferentes materiais de leitura, que contemplem temáticas de interesse dos alunos e que ampliem seus conhecimentos de mundo,

> A partir da proposta de "alfabetizar letrando", os docentes devem levar as crianças à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) envolvidos em situações do uso social da escrita, desenvolvendo a capacidade de ler e produzir textos com finalidades distintas. Assim, o contato com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos deve acontecer de forma simultânea ao processo de aprendizado do SEA (BRASIL, 2012r, p.7).

Soares (2008) destaca que a alfabetização tem muitas facetas "psicológica, psicolinguística, sociolinguística, linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, sociais, culturais e políticos que a condicionam" (SOARES, 2008, p.23), e o programa usa disso, quando aborda que a leitura e os livros tem uma importância na alfabetização, não são elas que vão ensinar as crianças a ler e escrever o código. Os livros apresentam o mundo da escrita, formando o ser humano para a totalidade, conhecer o mundo para além daquilo que seus olhos podem ver, pensar elementos da política, história, fazendo com que os alunos sejam além de alfabetizados e letrados.

De acordo com as orientações do programa, existem vários métodos e estratégias de alfabetização, porém o programa orienta que é necessário ir além da memorização do código, mas inserir as crianças em práticas sociais que favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita (BRASIL, 2012b),

> Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças (BRASIL, 2012b, p. 20).

Evidencia-se a importância do papel do professor nesse processo, mais do que ter os instrumentos disponíveis, o docente deve saber como utilizá-lo e quais os objetivos que têm para determinada situação, buscando acompanhar o progresso da aprendizagem das crianças tanto da apropriação do SEA, quanto dos aspectos relacionados à cultura.

Conforme enunciado no Caderno do ano 2 - unidade 1, é possível alfabetizar envolvendo as crianças em situações diversas:

> Alfabetizar é uma tarefa complexa, mas é possível ensinar e aprender a ler e a escrever por meio de brincadeiras que estimulem a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Na alfabetização também se pode envolver as crianças em situações prazerosas, contextualizadas e significativas que explorem a compreensão e a produção de textos de variados gêneros orais e escritos (BRASIL, 2012g, p.13).

O programa defende uma concepção construtivista (FERREIRO E TEBEROSKY, 1984) de alfabetização, em que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, sendo a alfabetização um processo que o aluno participa da construção. Essa concepção levou a mudança do foco da discussão sobre alfabetização, antes reduzida a "como ensinar" passando a questionar sobre "como fazer", o "porquê fazer" e o "para que fazer" (BRASIL, 2012r, p.9).

Colaboram com essa discussão, no caderno do ano 3 - Unidade 1, Freire e Faundez (1985, p. 49), que escrevem sobre a importância da relação entre palavra e sua relação com

a vida concreta, "é preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão". Os autores defendem a relação direta entre o ensino na escola e o conteúdo da vida concreta e material de cada sujeito,

> A alfabetização se caracteriza, assumindo-se uma perspectiva interdisciplinar, por uma forma de trabalho em que o ensino da leitura e da escrita articula-se necessariamente a demandas objetivas formuladas a partir de desafios reais. O conteúdo da alfabetização, portanto, se define pela necessidade de se registrar conversas, observações feitas no grupo, que precisam ser gravadas, ou seja, como forma de produzir memórias, documentos a respeito do que se discute e do que se aprende na escola (BRASIL, 2012f, p.10).

Considerando os estudos até agora apresentados, destacamos que o professor alfabetizador precisa ser conhecedor dos acervos e dos materiais que proporcionem a aprendizagem presente na escola, para que munido de seu planejamento, possa considerar metodologias interessantes à seus alunos, propondo desafios, participações, articulações com o contexto vivenciado, buscando formas de aproximar a criança do mundo da leitura e escrita, considerando suas experiências ao passo que alfabetiza.

Desta forma, o programa oportuniza o acesso à um acervo diversificado aos estudantes e também ao professor, que juntamente, por meio da formação continuada poderá incorporar e apropriar-se das concepções e conteúdo do PNAIC no desenvolvimento de estratégias de leitura buscando alfabetizar e letrar de forma simultânea.

Feito as considerações e análises sobre as concepções de alfabetização e letramento, passamos agora a conceituar leitura, evidenciando suas relações com o acervo no processo de alfabetização e letramento.

2.2.2 Conceituando Leitura a partir do Programa

Como apresentado até o momento as escolas receberam livros por meio dos programas de livro e leitura articulados ao PNAIC, relatos indicam que os professores recorrem ao acervo utilizando grande parte das obras contempladas no programa, além de outras obras disponíveis no acervo da escola, o que demonstra a funcionalidade do mesmo em contexto educacional.

Tendo em vista sua vigência e pertinência, buscamos nessa seção trazer para a analise a conjuntura de atores que fundamentam e conceituam leitura, fazendo uma relação

permanente com a formação do leitor desde os acervos do programa, assim, as discussões pautam-se nos cadernos de formação, aprofundadas com autores de referência da área.

Para isso, iniciamos conceituando a palavra Ler a partir do dicionário: "Percorrer com a vista (texto, frase, palavra, escritos) compreendendo-os, e proferindo-os ou não; Estudar (texto); Interpretar ou decifrar; Adivinhar, deduzir ou prever" (AULETE, 2004, p.490).

Para Freire (2011, p.19), ler é um ato que "não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2011)". Segundo o autor, esse movimento dinâmico da leitura, é um dos aspectos centrais do processo de alfabetização.

Paulo Freire não trata do termo letramento, mas quando trata da alfabetização e da leitura e as compreende como uma pedagogia conscientizadora e considera como "elementos básicos: (sujeito) leitor; (objeto) texto e as condições sociais de sua produção" (FREIRE, 2011, p.11), acaba por se aproximar daquilo que os demais autores chamam como letramento.

Colabora com a discussão os estudos de Silva (1998), quando trata sobre a competência do leitor e do trabalho pedagógico, evidenciando que para se alcançar tal competência, a leitura de diferentes tipos de textos exige o domínio de habilidades como questionar, discutir e criticar um texto que resulta de práticas e de aprendizagem no transcorrer de sua trajetória escolar, e para isso, precisam vivenciar essas situações no cotidiano escolar, "antes de ser desafiado pelos textos, o educando precisa saber ler – sem uma coerência em torno dessa tese pedagógica evidente, não haverá prazer na leitura" (SILVA, 1998, p.86-7).

Nesse sentido, Solé (1998) ajudou na análise quando trata da formação da criança leitora, por meio das estratégias de leitura, quando defende que a aprendizagem da leitura requer estratégias adequadas para compreender os textos, onde o leitor precisa de informações, apoio, incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor, estabelecendo um processo em que os alunos possam participar e tornarem-se sujeitos. Destacamos a leitura como peça chave no processo de Alfabetização, e portanto, trazemos para discussão elementos que justificam sua importância.

Compreendemos a leitura como a porta para um longo caminho de descobertas, aprendizagens, informações buscadas por necessidade ou pelo simples prazer de ler, fazendo referência a leitura feita e incentivada pela escola, e a leitura como hábito

praticada para além da escola. Neste sentido, a escola tem um papel fundamental na disponibilização do acesso aos livros e a leitura, como descreve o autor,

> [...] a escola e os professores devem colocar à disposição das classes uma variedade de materiais escritos de modo que o educando possa preencher seus interesses (e desenvolver outros) a satisfazer as suas necessidades, de acordo com as suas capacidades de leitura. Sem uma proximidade palpável entre o leitor e as diferentes formas de literatura, que pode ser conseguida através da formação de uma biblioteca central e/ou bibliotecas (acervos) de classe, dificilmente será desenvolvido o gosto pela leitura – ninguém pode gostar de um objeto que ele não tem possibilidade de experimentar e/ou de compartilhar (SILVA, 1998, p.86).

Em diálogo com Silva (1998), Zilberman (2003) contribui com a discussão falando sobre o contato da criança com a literatura infantil, antes mesmo de se constituir como leitor, a criança ouve histórias narradas por adultos e acompanha com os olhos na ilustração "contudo, tão logo ela se instala no domínio cognitivo de um ser humano, converto-o num leitor, isto é, modifica sua condição" (ZILBERMAN, 2003, p.170). Nesse momento, a criança integra-se num universo maior de signos, para além do que era possível com a audição e o deciframento das imagens.

O acesso aos livros/obras literárias no processo de alfabetização podem proporcionar a criança a descoberta do prazer de ler, entendendo a função social da leitura, destacamos o trecho do Guia Literatura na Hora Certa que justifica "Por que obras literárias no processo de alfabetização?":

> Alfabetização e letramento devem desenvolver-se ao mesmo tempo: a criança aprende o sistema alfabético de escrita – a alfabetização propriamente dita – e, simultaneamente, aprende os usos sociais e pessoais da escrita – letramento; entre esses usos, deve-se propiciar à criança a descoberta do prazer de ler obras literárias e o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos literários – o letramento literário. Muitas das crianças que chegam às escolas públicas tiveram pouco contato com a literatura infantil: as condições socioculturais e econômicas em que vivem em geral lhes proporcionam poucas experiências com a leitura literária. Daí a importância de lhes possibilitar um rico e intenso contato com livros literários desde a fase da alfabetização, fase em que a maioria das crianças tem seu primeiro contato com o mundo da escrita e do livro (BRASIL, 2015, p.10).

O ensino da leitura durante o processo de alfabetização perpassa pela leitura de duas formas para o programa, como objeto de ensino e a leitura como deleite, no caderno do Ano 2 - Unidade 2, é apresentada uma discussão sobre a finalidade do eixo leitura no processo de alfabetização.

> O eixo da leitura tem, dentre outras, a finalidade de proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse, informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura. Para o planejamento dessas atividades concebemos a leitura como uma relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de

> decifração de signos gráficos. 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 (BRASIL, 2012n, p.10).

Neste processo, entende-se a leitura como processo social, em que além de alfabetizar-se, ela precisa tem a compreensão do texto, fato que se consolida quando ela consegue estabelecer significados com a sua materialidade, e portanto, tornar-se letrada, este movimento que se concretiza pela construção de sentido, o processo inverso, não permite essa articulação, resultando na alfabetização funcional, que não favorece o estímulo a formação do leitor.

Contribui também para essa discussão, o estudo de Lerner (2007) quando destaca sobre as possibilidades de leitura na escola, ao mesmo tempo em que ela é objeto de ensino, também se transforma em objeto de aprendizagem, sendo necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, ou seja, que cumpra uma função voltada para a realização de um propósito por ele conhecido e valorizado. Assim, segundo Lerner (2007, p. 79-80)

> Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível "representar" e "apresentar", na escola, os diversos usos que ela tem na vida social. Em consequência, cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno (BRASIL, 2012m, p.30).

Para além do propósito didático conferido aos livros de literatura, Silva (1998) discute sobre a importância da leitura espontânea, pessoal e selecionada pela criança como sendo de fundamental importância para a formação do hábito, "deve necessariamente existir abertura e oportunidade para que a criança leia livros de seu interesse. A escolha pessoal de livros deve ser incentivada, ainda que o professor possa orientar, recomendar e até mesmo sugerir textos, quando solicitado" (SILVA, 1998, p.108-9).

Dentro dessa mesma discussão, Regina Zilberman (2003) trata sobre a Literatura Infantil na escola e nos chama a atenção para as formas de utilização do livro.

> Supondo esse processo um intercambio cognitivo entre o texto e o leitor, verifica-se que está implicado ai o fenômeno da leitura enquanto tal. Esta não representa a absorção de uma certa mensagem, mas antes uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário. A obra de arte literária não se reduz a determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria. Sem ser compreendida na sua totalidade, ela não é autenticamente lida, do que advêm de algumas consequências:
> O professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura,

> cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar pelo crivo do certo e do errado);
> Ao professor cabe desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão da sua percepção singular do universo representado (ZILBERMAN, 2003, p.28).

A partir de Zilberman (2003), podemos considerar que a criança em contato com a leitura possui vivências anteriores a essa experiência (percepção singular), que logo irão influenciar na sua interpretação. Porém, o professor como responsável por ensinar estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) pode orientar o olhar sobre o texto, sem desconsiderar a visão do aprendiz leitor.

Contribuem também para essa discussão Souza e Feba, (2011), quando tratam da função estética do texto que permitem a criança o gozo e o prazer de ler, de maneira a ampliar os horizontes de expectativas "a importância da literatura infantil é de alimentar e estimular a imaginação da criança, auxiliá-la a conhecer melhor a estrutura do seu eu, permitindo, também, ampliar sua visão de mundo e alargar seus horizontes cognitivos e emocionais (SOUZA E FEBA, 2011, p.80-81).

O caderno do Ano 3 - Unidade 4, faz referência a educação literária (COLOMER, 2007), ou seja, a familiarização com diferentes textos e obras que compõem o acervo literário não significa roubar tempo das aulas de História, de Geografia, de Ciências ou de Matemática. Pelo contrário, pode ser um caminho para preservar o espaço e o tempo da brincadeira na sala de aula e simultaneamente apresentar os conteúdos curriculares.

A pesquisadora espanhola Teresa Colomer (2007) nos oferece um argumento contundente em defesa da literatura no currículo escolar quando escreve,

> [...] A educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram. Por conseguinte, trata-se de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo (p.29).

Para além do seu planejamento, na medida em que o professor facilita o acesso aos materiais acaba incentivando os alunos para a leitura, por meio da construção de um espaço na sala reservado, para leitura, manuseio de livros e outros suportes de escrita, "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" (BRASIL, 2012k, p.23).

A título de síntese podemos considerar que para formar um leitor, o conjunto de autores e o próprio programa indicam a necessidade da demarcação de estratégias e práticas de leitura, estabelecendo na escola um programa de formação de leitores, aspecto que abordaremos de modo aprofundado na próxima seção.

2.2.3 Estratégias de Leitura: a Concepção do Programa

Nesta seção a partir dos estudos de Solé (1998), conceituamos estratégias de leitura, para analisar aquelas orientadas e planejadas no programa. Para a autora leitura se efetiva com a presença de um leitor ativo na interação com o texto munido de objetivos para desde então produzir a interpretação e a compreensão do texto.

Colaboram também com a análise Rosa e Brandão (2010), quando tratam do assunto nos cadernos de formação disponibilizados pelo programa, sugerindo algumas perguntas que irão nortear o trabalho do professor, no que se refere às atividades com leitura.

Iniciamos a discussão trazendo o conceito de Estratégia "Arte de utilizar os meios de que dispõe para conseguir alcançar determinados objetivos" (AULETE, 2004, p.345). A partir da definição do termo, trazendo para o contexto da leitura, entendemos como estratégias de leitura, as ações realizadas pelas escolas/professores/alunos para atingir a alfabetização e letramento, na perspectiva da formação da criança leitora.

No caderno Ano 1 - Unidade 5, Solé (1998) é referência para conceituar o termo,

> [...] se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas (SOLÉ, 1998, p. 70, *apud*, BRASIL, 2012q, p.18-19).

De acordo com Solé (1998), há um processo de interação entre o leitor e o texto seguida por objetivos que guiam a leitura, sempre lemos para algo, para alcançar uma finalidade "devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade, informar-se sobre um determinado fato" (SOLÉ, 1998, p.22). A partir da ideia da autora, destacamos a importância das estratégias de leitura realizadas na escola, em que

as crianças possam selecionar as leituras de acordo com seus interesses, fazendo com que o leitor se situe perante o texto.

Ao ler, Solé (1998) destaca sobre a importância de considerar que estratégias devem ser ensinadas, isso vem ao encontro com a proposta do programa que durante a formação continuada, traz e apresenta o acervo, discute estratégias de como utilizar, propõe planejamento de atividades a serem aplicadas em sala e depois retomadas para discussão dos resultados durante a formação.

A interação do leitor com o texto, se dá por meio de estratégias de leitura realizadas por meio da intervenção dirigida do professor, essa forma de conceber a leitura distancia-se das tendências que postulam a aquisição espontânea, e daquelas que indicam um método único para todos os casos. Neste sentido, o aprendiz leitor "precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionas pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele" (SOLÉ, 1998, p.18). De acordo com Solé (1998), a intervenção para a formação do leitor deve alcançar o meio termo entre a aquisição espontânea e as tendências que apontam para um método único.

Portanto, ao longo da análise dos cadernos, evidenciamos que uma perspectiva insistente, de que os momentos de leitura devem ser planejados e igualmente apresentar aos alunos a função social da leitura, de maneira com que os alunos além de alfabetizados sejam letrados.

No caderno do Ano 2 - Unidade 2 (BRASIL, 2012n), Rosa e Brandão (2010) trazem alguns elementos a serem explorados durante a atividade de leitura. Para eles, as estratégias de leitura são operações utilizadas para abordar o texto, são também, responsáveis pela construção da compreensão e tornam o leitor capaz de resolver problemas frente à leitura.

De acordo Brandão e Rosa (2010), para que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos, em que é preciso interagir ativamente com o texto, é importante que, após a atividade de leitura, ocorram conversas sobre o texto lido. Assim, as autoras propõem que sejam explorados alguns tipos de perguntas durante esta atividade:

Perguntas antes da leitura

- Antecipar sentidos do texto;
- Ativar conhecimentos prévios;

- Estabelecer finalidades para a leitura.

Perguntas durante e/ou depois da leitura

- Localizar informação explícita de um texto;
- Elaborar inferências;
- Estabelecer relações lógicas entre partes do texto;
- Identificar tema ou apreender o sentido geral do texto;
- Interpretar frases e expressões;
- Distinguir ponto de vista do "autor" de opiniões do leitor;
- Estabelecer relações de intertextualidade;
- Explorar vocabulário e recursos coesivos;
- Explorar características do gênero textual;
- Explorar recursos estéticos e expressivos do texto;
- Explorar imagens como elemento constitutivo das possibilidades de sentido;
- Explorar dialetos e registros;
- Identificar ideia central a partir do texto;
- Emitir opinião sobre o texto;
- Responder aos textos (extrapolação).
- Levantar e confirmar hipóteses (previsões sobre o texto) (Brandão e Rosa 2010, *apud* BRASIL, 2012n, p.10).

O Guia de Literatura na Hora Certa (BRASIL, 2015), traz algumas orientações para o trabalho com a leitura, de modo a orientar o trabalho do professor.

- como levar os alunos a conhecer o livro como *objeto* – a capa, a quarta capa, a lombada, autores, ilustradores, editora etc.;
- como identificar os usos convencionais de livros – a direção da leitura das páginas, a numeração das páginas (que às vezes não aparece), diferentes tamanhos e espessuras dos livros etc.;
- como deverá ser feita a leitura – autônoma, pelo aluno? mediada, pelo(a) professor(a)? silenciosa? em voz alta?;
- que atividades desenvolver *antes* da leitura, *durante* a leitura, *após* a leitura;
- como explorar as relações entre ilustrações e texto;
- como enriquecer o vocabulário dos alunos a partir da leitura;
- como desenvolver habilidades de interpretação, inferência, avaliação de comportamentos e personagens;
- em que partes do texto convém interromper a leitura em uma pausa para prever o que virá em seguida;
- como ampliar as referências das crianças – sua visão de mundo, suas experiências prévias – por meio da leitura literária, levando-as a conhecer outros espaços, outros tempos, outros modos de vida etc (BRASIL, 2015, p.14).

Muitas das orientações contidas no guia e cadernos de formação, aparecem também na fala das professoras alfabetizadoras durante as entrevistas, da forma como conduzem o trabalho com a leitura e o livro, percebemos aqui, a apropriação de práticas orientadas durante a formação, consolidadas na prática dos professores em sala de aula.

O caderno Ano 1 - Unidade 4, traz algumas orientações de como o professor pode conduzir esse trabalho,

> [...] o professor pode dizer o título do livro e/ou mostrar as imagens e perguntar como as crianças imaginam que a história vai ser. Depois que as crianças fizerem

> suas antecipações, pode ser realizada a leitura com pausas no meio do texto, em que é perguntado o que vai acontecer no episódio seguinte da história. Pode também ser feita uma parada antes do desfecho e pedir que as crianças imaginem o final da história e desenhem como será. Por fim, após a leitura do desfecho podem ser feitas outras atividades em que as crianças emitam opiniões e extrapolem os sentidos do texto. Tais propostas convergem para as orientações sobre ensino de leitura discutidas por Solé (1988), ao tratar de "leitura compartilhada" (BRASIL, 2012o, p.17).

No caderno Ano 3 - Unidade 2 (BRASIL, 2012p), o programa orienta sobre três dimensões interligadas que precisam ser enfatizadas dentro do eixo Leitura: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; o domínio dos conhecimentos linguísticos.

A dimensão sociodiscursiva está relacionada aos aspectos da interlocução, buscando reconhecer os propósitos, destinatários, quando, por quem, em qual contexto, impactos, fatos selecionados e espaços sociais para os quais o texto foi produzido, além das reflexões sobre os motivos que nos levaram a ler o texto e o papel desempenhado durante a leitura (BRASIL, 2012p).

A segunda dimensão, é relativa ao desenvolvimento de estratégias cognitivas, ou seja, durante a leitura dos textos é possível antecipar sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações, ao lançar mão dessas estratégias o leitor precisa mobilizar outros conhecimentos para que consiga entender os subentendidos do texto. Segundo Solé (1998, p. 47), "se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações" (BRASIL, 2012p).

A terceira dimensão, diz respeito aos conhecimentos linguísticos, trata sobre o papel da leitura na apropriação do SEA, possibilitando refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita, correspondência entre letras e fonemas, convenções ortográficas e aspectos gramaticais (BRASIL, 2012p).

As dimensões abordadas no caderno Ano 3 - Unidade 2, posteriormente serão tomadas como categorias para análise das estratégias anunciadas pelas professoras alfabetizadoras.

A título de conclusão do capítulo, destacamos que o conjunto do acervo categorizado em três grupos, está a serviço da formação continuada dos professores e a formação de leitores, desde a alfabetização e o letramento. Consideramos o acervo como recurso metodológico fundamental para a efetivação da política pública, já que a partir das obras complementares e de literatura é possível ampliar o universo de referência das

crianças e dos professores, e que, mediada pelas estratégias de leitura, conforme orienta Solé (1998), irão possibilitar a formação da criança leitora.

Outro ponto importante a se destacar é que a alfabetização e o letramento não se dão de forma desvinculada da formação da criança leitora, ambos os processos podem e devem acontecer de maneira integrada, e os livros aparecem como um recurso fundamental, sendo que, a partir deles é possível organizar estratégias de leitura que tenham como objetivo os aspectos da interlocução, estratégias cognitivas e a abordagem dos conhecimentos linguísticos. A concepção de alfabetização na perspectiva letramento expressada pelo programa, é insistente em tratar da importância de relacionar as estratégias de leitura ao contexto em que a criança está inserida, de maneira que tanto a leitura, quanto à escrita tenham valor social.

Tratados os elementos do acervo e as concepções de alfabetização, letramento, leitura e estratégias de leitura, passamos agora a trazer os dados de análise do contexto da prática das professoras alfabetizadoras.

3. ESTRATÉGIAS DE LEITURA: O PNAIC NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO - PR

Tendo abordado o panorama das políticas educacionais, apresentado as categorias teóricas que fundamentam o trabalho, passamos para análise das estratégias de leitura no contexto do município de São João.

A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Participaram da pesquisa dois orientadores de estudos do (PNAIC), a coordenadora municipal do programa e seis professores alfabetizadores, sendo selecionados a partir dos seguintes critérios: estar atuando no ciclo de alfabetização e ter participado por mais tempo da formação, no período de 2013 a 2017, de cada escola foi selecionado um professor por turno, totalizando desta forma nove pessoas participantes da pesquisa.

Anterior à realização das entrevistas, foram realizados vários contatos com a coordenadora do município, a fim de levantar os dados das formações e dos participantes a partir das listas de presença dos encontros, bem como, dos professores que estão atualmente no ciclo de alfabetização, chegando assim aos nomes dos professores alfabetizadores selecionados para a pesquisa.

Feito isso, foi realizado um contato inicial com cada participante, agendando uma conversa quando foram apresentados os objetivos da pesquisa, o termo de consentimento e realização da entrevista a partir do roteiro de questões previamente organizado. Sendo assim, as entrevistas aconteceram no primeiro semestre de 2018, nas instituições escolares e na Secretaria Municipal de Educação do município.

Para identificar os participantes da pesquisa, utilizaremos letras do alfabeto maiúscula e números, sendo, o coordenador local do programa (CL); os orientadores de estudos (OE1 e OE2); professores alfabetizadores (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6). Conjunturado o contexto e organização da pesquisa de campo, apresentamos no quadro 8 o perfil dos sujeitos da pesquisa.

QUADRO 8 – PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO, PARANÁ (2018)

Profissionais da Educação	Formação inicial	Pós-graduação	Tempo de atuação docente	Docente do ciclo de alfabetização
CL	Pedagogia: Docência e Gestão Educacional	Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva	8 anos	2 anos

OE1	Administração de empresas, Letras Português, Inglês e Espanhol, Pedagogia	Especialização em metodologias de língua portuguesa, e língua estrangeira e educação inclusiva.	29,5anos	28 anos
OE2	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Institucional e Educacional e Educação do Campo	18 anos	18 anos
PA1	Magistério, letras Português/Inglês e Pedagogia – em andamento	Especialização em Psicopedagogia, Educação do Campo e Práticas Interventivas	25 anos	23 anos
PA2	Magistério e Geografia -Licenciatura Plena	Especialização na área da educação	37 anos	30 anos
PA3	Magistério - normal superior com mídias interativas pela UEPG	Especialização em educação especial	31 anos	26 anos
PA4	Pedagogia	Especialização em psicopedagogia e neuropedagogia, e educação especial	5anos	5 anos
PA5	Pedagogia	Especialização em psicopedagogia	28anos	22 anos
PA6	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	23anos	21 anos

Fonte: A autora, 2018.

Destaca-se que todos os profissionais envolvidos na pesquisa possuem formação em nível superior, com especialização nas diversas áreas da educação. O tempo de docência desses profissionais varia de 05 (cinco) à 37 (trinta e sete) anos, sendo que, o tempo de atuação das mesmas se dá em sua maioria, nas turmas de alfabetização.

A título de introdução destacamos uma síntese avaliativa do programa no município e de seus sujeitos. Inicialmente chamamos a atenção sobre a importância do tempo de experiência do conjunto de professores, fato que colabora para um olhar mais amplo sobre as orientações do programa e a práxis, colocando-as como sujeitos no processo pedagógico; o fato das professoras terem um tempo longo de trabalho na rede e participado de vários programas de formação continuada, dá condições às mesmas para fazer a avaliação do PNAIC, no qual avaliam positivamente a articulação entre o processo de formação e o trabalho pedagógico possibilitado pela vindo do acervo; o programa potencializou a prática das professoras com leitura e a preocupação com a formação de leitores e, nesse sentido, as mesmas resignificaram experiências já realizadas e incorporaram outras.

Nesse sentido, o capítulo aborda inicialmente a experiência do PNAIC em São João, na sequência apresenta as Estratégias de Leitura orientadas pelos documentos do

programa e daquelas planejadas e vivenciadas no contexto da prática pelas professoras da rede, para por fim, estabelecer a análise e produção de dados.

3.1 O PNAIC EM SÃO JOÃO – PR

O município de São João está localizado na região Sudoeste do Estado do Paraná. Surgindo como um pequeno povoado chamado de Guabiroba cresceu tanto em função do esforço e determinação da população, que em 1954 o povoado passou a vila, como distrito de Mangueirinha. Neste mesmo ano aconteceu a emancipação política de Chopinzinho, e no ano seguinte, São João passou a ser Distrito de Chopinzinho. Tendo em vista, o número de habitantes foi aprovada em 1960 a emancipação do Município de São João, pela lei nº 4.245 de 25 de julho de 1960. A base econômica do município sempre esteve alicerçada na agropecuária, com o conveniente de que a maioria das terras é fértil, portanto, constituem o sustentáculo econômico do município. A predominância é de lavouras de pequeno e médio porte (PERGHER, 2010). Atualmente, a população aproximada é de 10.599 habitantes.

O ensino está organizado de acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. O município atende um total de 666 alunos, matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo 9 turmas de 1° ano, com 152 alunos, 9 turmas de 2° ano, com 123 alunos, 9 turmas de 3° ano, com 138 alunos, 9 turmas de 4° ano, com 120 alunos, 8 turmas de 5° ano, com 133 alunos.

O município conta com um quadro de 101 professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1 fonoaudióloga, 1 psicóloga e 1 nutricionista, e a Secretaria Municipal de Educação conta com 2 profissionais responsáveis pela Coordenação Pedagógica, um responsável pela documentação e um responsável por Programas e Projetos, e a Secretária Municipal de Educação (ZOLETI, 2018).

A formação acadêmica do quadro de professores está dividida em níveis, sendo que Nível I= Magistério, II= Pedagogia, III= Pós-graduação, IV= Mestrado, dos 101 professores, 10 possuem somente magistério, 14 tem formação em nível superior – Pedagogia, 76 possuem especialização na área da educação e 1 possui formação em nível de Mestrado (ZOLETI, 2018).

TABELA 1 – QUADRO DE PROFESSORES DE SÃO JOÃO – PARANÁ (2018)

Escola	Nível - I	Nível - II	Nível - III	Nível - IV	TOTAL
Castro Alves	5	5	29		39

Vila Paraíso	1	2	10	1	14
Dois Irmãos	2	3	8		13
Ouro Verde			11		11
São João		2	13		15
Nova Lourdes	2	2	5		9
	10	14	76	1	101

Fonte: A autora, 2018.

Atualmente cinco das seis escolas municipais ofertam o ciclo de alfabetização, sendo quatro escolas do campo e uma escola urbana, que oferta o ensino de dois turnos. Dessas escolas, temos um total de 413 alunos matriculados no ciclo de alfabetização, divididos em 27 turmas, atuam nestas turmas 20 professores regentes, sendo que deste total, cinco não participaram da formação continuada do PNAIC (ZOLETI, 2018).

De acordo com a coordenadora do programa, no município no ano de 2013 e 2014, só não participaram da formação os professores que faziam faculdade durante à noite, comentou também que na distribuição de aulas realizada no início do ano letivo está previsto no edital de distribuição (EDITAL Nº 048/2017, São João – PR) a prioridade aos professores das turmas do ciclo de alfabetização: "O edital de distribuição de aula dá prioridade para os professores que fizeram a formação assumirem a regência de uma das turmas do Ciclo de Alfabetização". Entre dois professores, um que tem mais tempo de serviço e um que participou do PNAIC tem prioridade o que participou da formação (CL, 2018).

No ano de 2013, a formação ocorreu do dia 02/02/2013 ao dia 27/11/2013 e contou com a participação de 21 professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º ano do Ciclo de Alfabetização, totalizando 22 encontros. Já no ano de 2014 a formação ocorreu do dia 16/04/2014 à 09/12/2014 e contou com a participação de 24 professores alfabetizadores, totalizando 26 encontros de formação.

No ano de 2015 o foco foi na interdisciplinaridade, os encontros de formação ocorreram entre 25/08/2015 ao dia 24/11/2015 e contou com a participação de 14 professores alfabetizadores. Já no ano de 2016, a formação ocorreu entre dia 24/10/2016 ao dia 20/02/2017, contando com a participação de 17 professores alfabetizadores, totalizando 15 encontros (ZOLETI, 2018).

De acordo com a coordenadora, a participação dos professores começou a cair no decorrer dos anos, fator este relacionado ao período de início da formação:

> As professoras alfabetizadoras participam da formação desde 2013, hoje nós não temos 50% da participação dos professores que nós tínhamos em 2013, porque

> na época além da bolsa de incentivo que elas recebiam é também o curso tinha uma organização que começava em fevereiro ou em março e terminava em dezembro. Esse ano era pra começar em julho e já foi para setembro, ano passado a formação mesmo com os professores começou em novembro, que professor do ciclo de alfabetização que está cheio de parecer pra fazer vai querer em novembro começar uma formação, só os fortes sobrevivem (CL, 2018).

A partir da realidade exposta pela coordenadora, é possível mais uma vez considerar a importância da formação de professores ser tomada como prioridade nas políticas de Estado, de maneira que esse profissional tenha condições, sejam essas no aspecto financeiro, disponibilidade de tempo para formação, planejamento de qualidade, tempo para cumprir as burocracias tanto da escola quanto do programa, portanto, consideramos que há um conjunto de elementos que são essenciais para o bom andamento da um programa de formação.

Durante a entrevista, questionadas sobre os encontros de formação e as orientações sobre o trabalho com leitura, todas as PA entrevistadas consideraram fundamental a vinda do acervo de obras literárias e complementares para o trabalho. A entrevistada PA3 com um tempo maior de experiência na rede destacou um avanço do PNAIC com relação aos programas anteriores, como ela descreve,

> O PNAIC para mim que faz tanto tempo que estou trabalhando já, ele veio dar uma continuidade, porque a gente fez o PROFA, o Pró-Letramento, a única coisa melhor que teve é que veio o acervo para as escolas, daí a gente tem de onde tirar, porque no início a gente não tinha nem internet, para pesquisa, a gente fazia com o que tinha, mas agora temos um acervo maravilhoso, então a gente trabalha as sequências didáticas usando esses materiais, e o que não tem ou que não veio a gente imprime da internet (PA3, 2018).

Por outro lado, a PA4, com menor tempo de experiência avalia o programa dizendo,

> No início eu não sabia fazer as coisas porque a faculdade não dá esse suporte, nas formações a gente começou a pensar os conteúdos envolvendo com os livros, para ajudar aquela criança a interpretar melhor o conteúdo que está trabalhando, pensando nas necessidades de cada criança toda vez que a gente prepara uma aula (PA4, 2018).

Ao ler a fala das duas professoras entrevistadas, podemos considerar a importância da formação continuada, bem como, o tempo de experiência no trabalho pedagógico para avaliar as políticas e programas de formação continuada e seus impactos no trabalho pedagógico, sinalizando a importância do acesso a materiais didáticos e pedagógicos de qualidade, tão necessários no contexto educacional.

Ainda na fala da PA4, a entrevistada estabelece uma relação entre os limites da formação inicial de professores, em formar para os diferentes desafios da escola e da sala de aula, aspecto que reforça a importância da formação continuada. Portanto, toda formação inicial é fundamental e se estende na formação continuada que, possibilita

acessar vivências, experiências, práticas e conhecimentos que a formação inicial não consegue atender os crescentes desafios.

Outra professora, chama a atenção para a dinâmica em que os encontros eram realizados, possibilitando o movimento de planejamento, ação, reflexão,

> Envolvia bastante leitura, leitura dos textos, leitura dos livros, daí tinha um pouco de prática em cima daquelas leituras, professoras orientadoras sempre traziam os jogos e os livros explicavam e mostravam, nós tínhamos que fazer tarefa, aplicar essas tarefas, que era prática mesmo, fazer a sequência, aplicar na escola e fazer o relatório, depois esse relatório voltava para a formação (PA4, 2018).

A dinâmica dos encontros também é destacada pelas orientadoras de estudo como sendo um ponto positivo do programa, além desse ponto a OE1 considera que o PNAIC foi uma inovação para a alfabetização,

> [...] tendo em vista tudo o que eu já tinha visto anteriormente, a gente percebeu que é possível fazer com que o aluno aprenda com prazer, a gente percebeu que as professoras alfabetizadoras adotaram muitas estratégias diferentes para trabalhar com os alunos, deixou-se de trabalhar o BA-BE-BI-BO-BU para utilizar outras formas para fazer com que o aluno aprenda, estou vendo com bons olhos isso, aquelas professores que levam a sério as etapas de aprendizagem da criança o resultado é muito bom.

Além do que foi citado pelas professoras, consideramos importante que os mesmos tenham em sua carga horária de trabalho, horários destinados a estudo e planejamento de suas aulas, considerando que um planejamento de qualidade, que contemple os diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula, requer tempo para pesquisa, estudos, trocas de experiência e reflexão sobre a própria prática pedagógica.

Quando questionadas sobre quais foram às principais mudanças observadas na prática, as PA citaram o trabalho interdisciplinar, a importância de dar liberdade para os alunos escolher os livros para leitura, leitura deleite como atividade permanente, organizar momentos em que as crianças possam ler para os colegas, pensar o livro como recurso para trabalhar os conteúdos de forma lúdica, adequar o planejamento de acordo com as necessidades específicas das crianças, ensinar as crianças a ler as entrelinhas e a partir de um livro abrir para diversas interpretações.

Neste sentido, as estratégias de leitura caminha para a formação de crianças leitoras no município, contando com o suporte da formação continuada e do acervo advindo do PNAIC. Vale ressaltar, que são estratégias que valorizam a participação da criança durante os momentos de leitura, bem como, ações que incentivam o conhecer para além da história, como os aspectos estruturais e contextuais dos livros, fatores que contribuem para o estímulo e aproximação com os materiais e com o mundo da leitura (SILVA, 1998).

Considerando o conjunto de elementos da formação, trazemos ainda uma reflexão sobre o PNAIC e o ciclo de alfabetização na relação com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização, conforme se verifica no art. 1º, inciso I, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a, p.9).

Essa avaliação está direcionada para os estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização no PNAIC. Assim, a ANA será realizada anualmente e terá como objetivos principais:

> i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental. ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013, p.7).

De acordo com o documento básico (BRASIL, 2013), os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática são compostos por 20 itens. No caso de língua portuguesa, o teste composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. No caso de matemática, são aplicados aos estudantes 20 itens objetivos de múltipla escolha.

Os resultados dos testes de aprendizagem em leitura são apresentados em uma escala de proficiência, composta por quatro níveis progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência, como pode ser observado na Figura 1 apresentada a seguir.

FIGURA 1: ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA – AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (BRASIL – 2013)

Nível 1: Desempenho até 425 pontos	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
Nível 2: Desempenho maior que 425 até 525 pontos	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
Nível 3: Desempenho maior que 525 até 625 pontos	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
Nível 4: Desempenho maior que 625 pontos	Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Fonte: Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2013).

Ao observar os dados relativos aos níveis de proficiência em leitura, observamos que a escala é composta por quatro níveis progressivos e cumulativos, nota-se que a avaliação considera inicialmente aspectos relacionados à decodificação, e ao longo dos níveis vai introduzindo elementos que perpassam as três dimensões do eixo leitura, (dimensão sociodiscursiva, estratégias cognitivas e conhecimentos linguísticos) até atingir a escola de proficiência.

Embora a avaliação considere essas dimensões ao longo dos seus níveis, faz-se necessário lembrar que as avaliações externas mesmo aplicando questionários contextuais, nem sempre dão conta de elaborar um diagnóstico preciso da realidade, o que muitas vezes, acaba por desconsiderar o contexto vivenciado pela criança, considerando a diversidade econômica, territorial, social, política existente no país.

Desta forma, podemos observar que as avaliações em larga escala, preocupam-se de forma demasiada com os dados quantitativos, do que com os dados qualitativos, a ênfase são os resultados alcançados, o que causa preocupação, já que de acordo com o Portal do Mec, é a partir destes dados que serão redistribuídos as ações, os recursos financeiros, técnicos às escolas que obtiverem os melhores resultados, em contraposição as escolas que não alcançam a expectativa recebem em menor quantidade.

Outro aspecto de crítica se refere a uma contradição expressa entre os programas, o PNAIC valoriza as práticas de letramento; o planejamento interdisciplinar; a heterogeneidade dos grupos; a diversidade cultural, entre outros, porém, a ANA, no momento da avaliação estabelece provas únicas, somente em língua portuguesa e matemática, fato que, os dados nem sempre colaboram com os processos de alfabetização no contexto escolar, este ponto pode ser fortalecido pelo Pacto, quando propõe no ensino interdisciplinar o eixo central em Língua Portuguesa.

Assim, o programa coloca-se como mecanismo de estreitamento curricular intensificando políticas compensatórias, já que a prioridade é o ensino da técnica de ler escrever, estas são habilidades importantes para a realização das avaliações externas, as quais, servem como mecanismo de controle e competição entre as escolas, pois a partir dos resultados é que serão redirecionados recursos às instituições, e desta forma, muitas vezes, o trabalho do professor passa a ser orientado visando o melhor desempenho da classe nestas avaliações (WERLE, 2011).

Na tabela 2, apresentamos o nível de proficiência em leitura dos alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização de São João – PR, nas três edições que aconteceram.

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA, SÃO JOÃO – PARANÁ (2013 – 2016)

ANO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
2013	1.52%	27.81%	43.77%	26.90%
2014	0.00%	22.23%	52.08%	25.69%
2016	3.97%	21.61%	44.89%	29.53%

Fonte: A autora, 2018.

Ao observar os dados expressados na tabela, é possível perceber uma melhora significativa nos níveis da escala de proficiência em leitura nas duas últimas edições (2014, 2016), no município de São João – PR.

Sabemos que diversos fatores interferem nos resultados das avaliações externas, porém, ao analisar os dados associados ao período da formação continuada de professores, é possível considerar que os níveis 3 e 4 são relativamente maiores do que da primeira edição (2013), que marca o início da formação de professores no PNAIC, portanto, os dados evidenciam resultados positivos nos níveis de leitura. Por outro lado, enquanto em 2013, tinha-se 1,52% dos alunos no nível 1, em 2014 esse dado foi zerado, já em 2016, subiu para 3,97%, aspecto que mereceria investigação com aprofundamento.

As análises realizadas nesta seção, permitem observar a atuação do programa em contexto prático, a partir das inferências das professoras alfabetizadoras, da coordenadora e das orientadoras, que participaram da formação continuada do programa, mas que também, aplicam as estratégias de leitura em sala de aula, fazendo uso do material pedagógico disponibilizado pelo mesmo.

Este cenário é qualificado com os dados apresentados na Tabela 2, quando nota-se um aumento na porcentagem que representam os níveis de desempenho da leitura, especialmente quanto ao nível 2 e nível 3, que representam o desempenho em atividades que a grosso modo, requer a capacidade de identificar, reconhecer, localizar informações (Figura 1).

Quanto ao nível 4, observamos uma queda de desempenho, o que pode ser relacionado ao conjunto de atividades que representam a proficiência em inferir, reconhecer e identificar elementos textuais, o que pode estar condicionado ao fato da avaliação apresentar a pergunta e resposta objetiva, o que não considera compreensões diferentes da resposta correta.

Apresentado o panorama da formação continuada do PNAIC em São João – PR, passamos a expor as estratégias de leituras realizadas no contexto da prática.

3.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

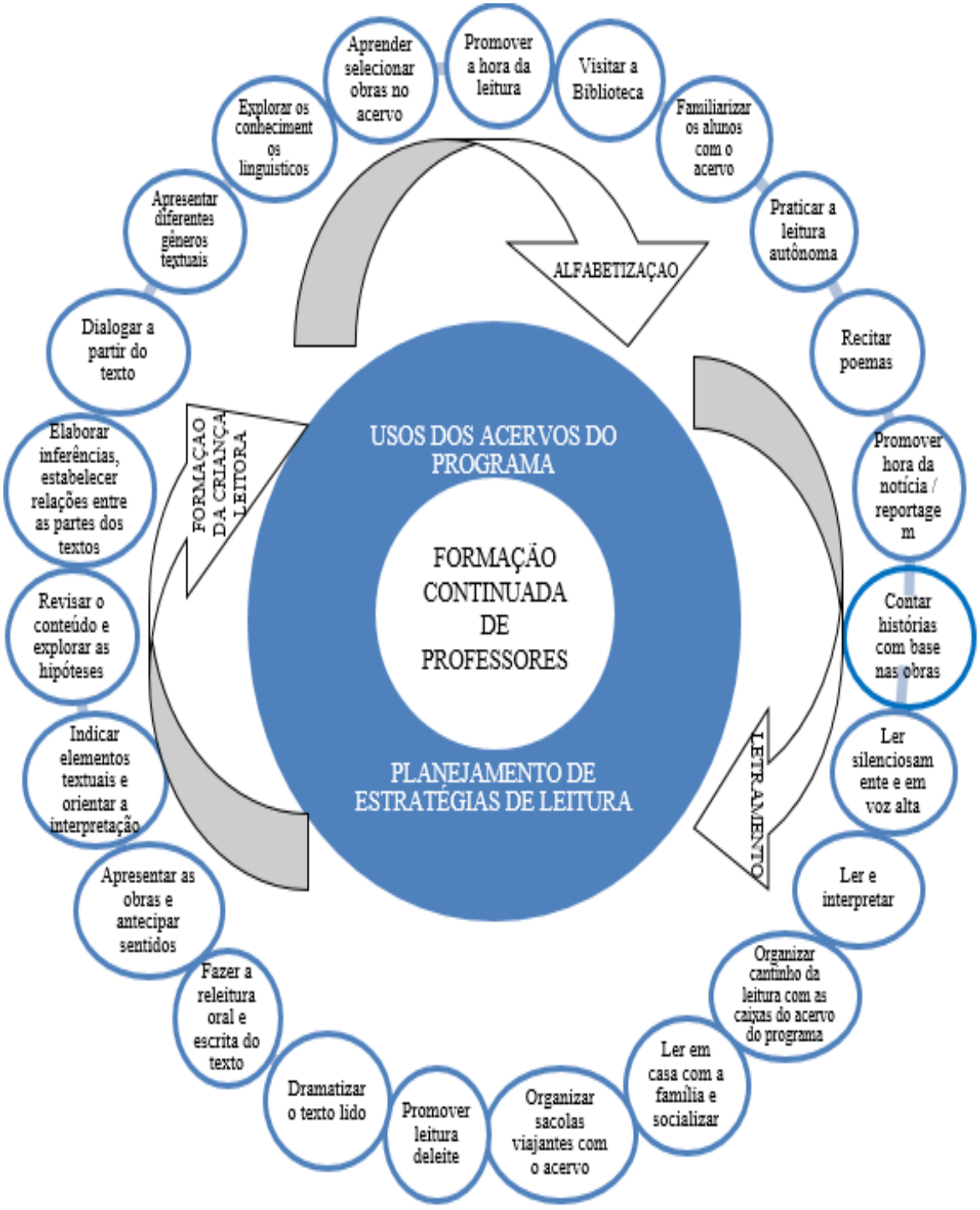
Nessa seção faremos a análise dos dados trazendo para o diálogo as entrevistas, os relatos de formação, diário de bordo das professoras, os documentos que orientam o programa, mediados pela análise bibliográfica. Temos a preocupação em olhar as relações entre as estratégias de leitura propostas nos documentos do programa e as realizadas pelas professoras.

No diagrama 1, apresentamos estratégias de leitura verificadas nos documentos (cadernos de formação), nos registros do diário de bordo das professoras, nos relatos de experiência, complementados com as entrevistas.

Esse trabalho favoreceu a produção de dados qualitativos, organizados no diagrama da seguinte forma: de dentro para fora, no círculo central a formação continuada de professores, intencionalidade maior do programa; ainda no círculo central o acervo e o planejamento das estratégias de leitura, como fundamento do trabalho do professor; apresenta três estratégias amplas na formação do professor (alfabetização; letramento; formação da criança leitora) que precisam estar em movimento e diálogo entre si; sintetiza

as 23 (vinte e três) estratégias de leitura no contexto da prática pedagógica, distribuídas de forma circular no diagrama, e que dialogam entre si;

DIAGRAMA 1 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM SÃO JOÃO (2013 – 2018)



Fonte: A autora, 2018.

O trabalho de organização do diagrama 1, favoreceu a identificação dos elementos mais fortes no contexto das estratégias de leitura, portanto, estabelecemos a análise a partir de três pontos centrais, que serão discutidos nas subseções conseguintes. Primeiro, as sequências didáticas que aparecem nos documentos e na experiência de São João – PR, como uma forma de organizar o trabalho com as estratégias de leitura. Em seguida, analisamos as estratégias de leitura com olhar a partir das três dimensões de leitura orientadas pelo programa. E por fim, problematizamos a questão dos acervos serem organizados nas salas de aula e não na biblioteca escolar.

3.2.1 Sequências Didáticas: Planejando as Estratégias de Leitura

No trabalho de investigação especialmente durante as entrevistas e na análise dos documentos, aparece muito forte a ideia de organizar o planejamento a partir de sequências didáticas. Destacamos os estudos de Zabala (1998) um dos autores que fundamenta os documentos do programa quanto a questão das sequências didáticas. Para o autor, sequências didáticas são "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos" (*apud*, BRASIL, 2012s, p.21).

O planejamento com sequências didáticas, permitem, segundo as professoras entrevistadas, visualizar os resultados que deseja alcançar a partir da definição dos objetivos. Entre os autores Zabala (1998), Lerner (2002) e Nery (2007), que tratam do conceito, é comum a relação com a ideia de organização do trabalho, que se faz a partir dos critérios e objetivos utilizados pelo professor.

Na visão dos PA3"[...] a sequência didática é uma coisa maravilhosa, porque você escolhe os conteúdos que quer explorar com uma leitura ou um livro, envolvendo todas as disciplinas". A mesma segue dizendo,

> Sequências didáticas é uma forma que eu trabalho, eu não consigo começar a semana sem um conteúdo na sequência, a sequência didática veio para melhorar mesmo, é a forma que eu gosto de trabalhar e é o jeito que eles aprendem, para elaborar um plano de aula em forma de sequência didática de um conteúdo você vai amarando o outro, dá para trabalhar inúmeras coisas, todas essas sequências partem ou tem uma história no seu decorrer, como na parte da alimentação, tem o Camilo comilão, lá no livro tem um monte de coisa para trabalhar dentro.

Evidenciamos a partir da fala da professora, que as sequências didáticas ajudam na organização e planejamento do trabalho de forma interdisciplinar, onde é possível envolver diferentes livros, tipos e gêneros textuais dentro da abordagem de um conteúdo.

A partir da fala da professora PA3, podemos considerar que com a sequência didática é possível abordar os conteúdos de maneira interdisciplinar. Contudo, a própria gestão do programa, ao selecionar seu público de professores para formação a partir do censo escolar, acaba por limitar o acesso dos professores das demais áreas do conhecimento à formação, sendo contempladas na maioria das vezes, os professores regentes, responsáveis pelas disciplinas de português e matemática, o que dificulta o planejamento envolvendo as diferentes áreas, já que, são raros os momentos em que os professores dispõem de tempo para o planejamento conjunto.

Nesse ponto, queremos considerar que mesmo que a escola e o programa não estejam organizados para trabalhar interdisciplinarmente, o professor pode transgredir nessa questão, ou seja, aproximar o seu trabalho com o colega de área ou turma, solicitar o apoio da equipe pedagógica, estabelecer combinados com as crianças, entre outros. Quando o professor acredita numa perspectiva interdisciplinar ele buscará formas de realizar o trabalho pedagógico nessa perspectiva.

Outro aspecto que precisamos ter cuidado quando planejamos, especialmente na perspectiva dessa proposta, é quanto à continuidade ou relações que o professor estabelece com a obra, o contexto e o desenvolvimento da criança, ou seja, muitas vezes toma-se uma obra e partir dela se faz toda sequência, termina essa e toma-se outra e, pode-se cair num espontaneísmo de sequências, sem considerar o planejamento geral da escola e os objetivos estéticos/literários e de fruição que caracterizam as obras literárias, aspecto que pode limitar a produção do conhecimento e a apropriação da alfabetização num sentido amplo (SILVA, 1998).

Nos encontros de formação, o planejamento de sequência didática com base nas obras foi orientado da seguinte forma: A OE selecionava a obra do acervo, trazida inicialmente como leitura deleite para as PA e a partir daquela história eram exploradas possibilidades de estratégias de leitura que iriam compor uma possível sequência didática. Esse trabalho se dava de modo oral, onde cada professora socializava as possíveis estratégias e na sequência organizadas em grupos por turma/ciclo, faziam o trabalho de sistematização final da sequência didática, que posteriormente seria desenvolvida na sua turma na escola. Esse trabalho depois de aplicado voltava para discussão no coletivo de formação.

Evidenciamos na fala das PAs, a importância da troca de experiências durante a formação para a riqueza do planejamento das atividades, além disso, a importância o planejamento dessas atividades no conjunto da escola, como por exemplo, ao abordar o

gênero textual carta a partir do livro "Viviana a Rainha do Pijama", foi possível vivenciar a função social desse gênero textual na prática, através da troca entre as turmas da escola (RELATOS DE EXPERIÊNCIA, 2018).

No contexto da escola, os professores planejavam suas sequências didáticas a partir dos seus conteúdos, interesses da criança com as características da turma. Trazemos para análise o relato da sequência didática de uma das PAs.

> Conhecendo Aves foi iniciada dia 17 de outubro com a exploração da capa, título e autores do livro [...] fizemos a inferência sobre o que o livro trazia, será que são poemas, são informações, ou é uma história? Também lembramos o nome das aves que conhecem, será que estas aves se encontram nesse livro? O que é sertão? Onde fica o sertão brasileiro? Foi localizado o sertão no globo. Fiz a leitura da obra, apesar de um pouco extensa, os alunos gostaram. Retomamos o nome das aves e cada aluno escreveu uma lista com o nome de uma dezena de aves. Recortamos aves encontradas em revistas e livros, montamos o painel.
> No segundo dia trabalhamos com a obra: Boniteza Silvestre, também fizemos a leitura das imagens da capa, autores: Lalau e Laura Beatriz. Após a leitura identificamos as aves apresentadas no livro e outras classes de animais enfatizando as características das aves.
> No terceiro dia foi feita a leitura de um texto informativo sobre o Pica Pau do Topete Vermelho. Realizada a interpretação oral e escrita, coloriram o Pica Pau de acordo com o texto.
> No quinto dia a partir do poema: o Pato de Vinícius de Moraes trabalhou-se a leitura, contiga, rimas, tipologia textual, nome do autor e título. Em seguida foi realizado um jogo de sete erros onde deveriam encontrar as sete palavras escritas incorretamente. Com auxílio do texto puderam reescrever as palavras corretamente.
> No sexto dia leitura pela professora do livro: O Patinho Feio. Depois da interpretação oral puderam organizar as imagens na sequência da história e reescrevê-la.
> Para concluir o trabalho será confeccionado álbum das aves através de imagens e com auxílio dos livros que leram e de pesquisa na internet. Também será lida a obra: Minhas Andorinhas de Edméia Faria (em forma de poesia) (RELATOS DE EXPERIÊNCIA, 2018, p.19).

A partir do relato de experiência da PA, é possível verificar que o trabalho realizado por ela, se utiliza das estratégias de antecipação da leitura e abordagem do texto de acordo com o que orienta os cadernos de formação e os manuais que acompanham os acervos complementares e de literatura.

Além disso, preocupa-se em apresentar uma diversidade de gêneros textuais sobre o assunto, da mesma forma, que contempla as três dimensões do eixo leitura ao envolver atividades que vão desde os aspectos da interlocução até a abordagem dos conhecimentos linguísticos.

Outro ponto importante a se destacar ao ler o relato da professora, é a preocupação com a alfabetização na perspectiva do letramento, na medida em que amplia os horizontes de leitura da criança para além daquilo que está visível, ao realizar esse tipo de estratégia o

aluno vivencia uma experiência e conhecimentos que poderão ser acionados em leituras posteriores.

Destacamos ainda que, segundo as professoras, essa foi uma forma de planejamento adotada e com boa recepção por todas, aspecto que consideramos positivo, haja vista, a falta de planejamento coletivo nas escolas muitas vezes. Enfatizam ainda, sobre a importância de pensar situações em que envolvam os diferentes níveis de leitura na sala de aula, trabalhando as disciplinas de maneira interdisciplinar, aspecto favorecido nessa metodologia.

De acordo com os dados produzidos, podemos considerar que o trabalho com as sequências didáticas perpassam sobre as três dimensões do eixo leitura, pois durante as atividades as professoras preocupam-se em reconhecer os aspectos da interlocução, buscando o contexto em que o livro foi escrito, quem escreveu, informações sobre o autor, bem como utiliza estratégias de leitura que buscam antecipar os sentidos do texto, elaborar inferências sobre o assunto a partir do que a criança já sabe e posteriormente ampliar para outros pontos de vista, para depois chegar ao registro e trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Isso expressa à compreensão dos professores, dos fundamentos e orientações do programa, que influenciou na transformação da sua prática cotidiana, de maneira que os professores de posse do conhecimento que já tinham, reelaboraram a sua prática de acordo com o que consideraram de maior importância, e incorporaram novas estratégias a sua prática pedagógica.

3.2.2 Estratégias de Leitura: Um Olhar a partir das dimensões do Eixo Leitura do PNAIC

A partir das orientações do programa, o trabalho com estratégias de leitura perpassa por três dimensões, ou seja, a dimensão sociodiscursiva, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o domínio dos conhecimentos linguísticos. Portanto, compreendemos que toda e qualquer estratégia de leitura ainda que tenha vinculação mais forte com uma das dimensões, no trabalho pedagógico o professor, mesmo tendo como objetivo abordar os conhecimentos linguísticos, precisa fazer um esforço de planejar a mesma buscando perpassar as três dimensões.

Com relação à estratégia “Promover leitura deleite”, destacamos que a mesma é entendida pelo programa como atividade permanente, “são aquelas que se repetem durante um determinado período de tempo (semana, mês, ano)” (BRASIL, 2012p, p.12). Ao

analisar os diários de bordo da formação, verificamos que essa estratégia era recorrente em todos os encontros de formação, depois nos relatos de experiência dos professores e nos dados coletados desde as entrevistas, observamos que essa estratégia se estendeu para as salas de aula e o cotidiano da prática pedagógica.

O pensamento dos PAs sobre essa prática estão representados pela fala da PA4,

> A leitura deleite, é para deleitar, não vai registrar no caderno, é somente explorado oralmente, é uma leitura que você vai iniciar a aula, ou em um dado momento da aula que as crianças estão muito agitadas você acalma elas com essa leitura, trabalhando a imaginação (PA4, 2018).

Quando questionadas sobre a concepção de leitura adotada, os professores fizeram referência a "leitura deleite", muito enfatizada durante as formações, e todas comentaram suas práticas com esse tipo de leitura no cotidiano, envolvendo situações de leitura na aula. A partir do diário de bordo, foi possível observar a diversidade de tipos e gêneros textuais trazidos pela OE1 durante os encontros de formação, o que influenciou para que essa estratégia fosse incorporada a prática pedagógica dos professores como atividade permanente. Observamos na fala das professoras PA1 e PA4 algumas situações em que a leitura está inserida tanto como deleite,

> A leitura é o todo da escola, eles começam com a leitura para depois começar aprender outras coisas, e quando trabalho com leitura eu gosto de fazer coisas diferentes, eu faço os tapete do chão, fundo do mar, e eles sentam ao redor, todo dia eu levo uma coisa diferente na aula de leitura, um dia eles ganham pirulito, deitam no chão, levam almofada, eu procuro não falar esse livro é seu, eu coloco tudo em cima da mesa ou da carteira e eles escolhem o seu livro, levo determinados gêneros que quero trabalhar naquele dia, poesia, conto.
> A leitura é o essencial, desde lá a gente vem incentivando a leitura em todos os sentidos se a criança não lê, se a gente não lê, também não escreve bem, não interpreta, com todas essas estratégias do PNAIC de envolver a leitura na aula, meus alunos hoje já dominam conteúdos como paragrafação (PA4, 2018).

Dentro da mesma linha de pensamento, Silva (1998) trata da leitura espontânea,

> A leitura espontânea, pessoal e selecionada pela criança é de fundamental importância para a formação do hábito. Deve necessariamente existir abertura e oportunidade para que a criança leia livros de seu interesse. A escolha pessoal de livros deve ser incentivada, ainda que o professor possa orientar, recomendar e até mesmo sugerir textos, quando solicitado (SILVA, 1998, p.108-9).

Sobre essa prática, destacamos a importância do professor organizar momentos de leitura em sala onde todos os alunos possam participar, tendo a sua disposição livros de diferentes temas, tipos e gêneros textuais, para que a criança tenha oportunidade de selecionar assuntos do seu interesse, oportunizar momentos em que a leitura não seja uma atividade alternativa somente para aqueles que finalizam as atividades primeiro, mas que

seja pensada de maneira que envolvam todos os alunos, cada um de acordo com a sua competência leitora.

Outras estratégias que se aproximam a essa perspectiva são: praticar a leitura autônoma; ler silenciosamente e em voz alta; ler em casa com a família e socializar; apresentar as obras e antecipar sentidos; promover a hora da leitura; De acordo com as PA a hora de leitura semanal, também reforçada pelo PNAIC "a gente sente que os alunos aprendem a gostar de ler, na sexta-feira a gente tem a hora da leitura, a escola inteira para pra ler, e eles tem liberdade para sentar no chão, no cantinho, aonde eles quiserem" (PA2, 2018).

A estratégia "Promover a hora da leitura" é realizada em todas as escolas de diferentes formas. De acordo com as PA1 na sua escola é realizado na sexta-feira, todos os professores, funcionários e alunos param um momento para ler, já a entrevistada PA2 fala que melhorou a forma como fazia a leitura "eu procurei melhorar a forma de fazer a hora da leitura com eles, eu levo as caixas e eles tem liberdade para escolher o livro, isso ajuda a gostar de ler, eles tem a liberdade de ler em duplas, para o colega", já a entrevistada PA4 faz referência ao projeto proposto pela Secretaria Municipal de Educação e a forma como sua escola organiza,

> [...] na sexta feira a gente tem meia hora de leitura, todos os funcionários vão para a sala, e eu dou a liberdade para eles, que se eles não gostarem do livro eles podem trocar e pegar outro, mas que eles tem que pelo menos tentar ler, tem sextas feiras que a gente traz os pré, que ainda não sabem ler para os outros ler pra eles, os professores contam uma história, ou uma turma que trabalhou um texto ou uma história daí a gente apresenta para todos (PA4, 2018).

Nas escolas das entrevistadas PA4 e PA6, os alunos são convidados a fazer a leitura para as turmas que ainda não sabem ler, o que mostra o entendimento das propostas do programa pelas professoras, em proporcionar momentos de leitura significativos para a criança, a entrevistada PA6, fala ainda da importância da mediação do professor,

> Eu tenho um projeto que eu faço todo ano, que aquele que já está se desenvolvendo na leitura, vai na sala dos outros colegas das outras turmas e faz a leitura, a semana passada foram dois alunos na educação infantil, essa semana amanhã que é dia de leitura vai mais dois alunos em outras turmas, então eles ocupam toda a escola lendo, a dias na sala que fica um ou dois, por que quem não quer não precisa ir, não são obrigados, aqueles que vão os outros aparecem na porta para ver eles contar, a educação infantil acha que é a sala mágica, para iniciar a leitura, eu falo eu sei fazer uma mágica e pego aqueles pozinho de gliter, coloco em uma panelinha e começo a mexer a mágica, a partir desse momento quando eu assoprar esse pozinho, onde ele for parar vai despertar para a leitura, porque todo mundo sabe ler aqui, só está com medo, vou espantar o medo da leitura, e saio assoprando, é questão de poucos dias, todo mundo desperta para a leitura dentro da sua possibilidade. O momento que eles descobrem que eles começaram a ler, eu acho que é um dos momentos mais marcantes da vida deles, a gente não pode forçar a criança, mas incentivar,

> provocar o tempo todo, mostrar que é fácil, vamos unindo uma letrinha com outra, mostrar pra eles os caminhos para que eles cheguem lá (PA6, 2018).

De acordo com as professores, também são organizadas "sacolas viajantes" com o acervo do programa, a partir dessa estratégia, é possível envolver as famílias em momentos de leitura, bem como, dar possibilidade para a criança, de posse dos conhecimentos que já possui realizar a leitura autônoma, selecionar obras e socializar a leitura feita com os colegas. De acordo com as PA, em algumas escolas também foram organizadas sacolas viajantes do professor, considerando a importância também da formação do professor leitor. Estas estratégias que permitem a leitura domiciliar de aluno e professor, ampliar o acesso à leitura aos familiares, oportunizando estímulo a leitura e a biblioteca em ambiente familiar.

Disponibilizar para os alunos o material, planejar momentos de leitura de maneira lúdica, e proporcionar vivências em que reconheçam o valor social da leitura, faz com que as crianças, em fase de descoberta da leitura tenham mais possibilidades de torná-la parte do seu hábito. Acerca disso, Silva (1998) trata do acesso aos livros como parte do processo de formação do gosto pela leitura,

> Acesso aos livros: a escola e os professores devem colocar à disposição das classes uma variedade de materiais escritos de modo que o educando possa preencher seus interesses (e desenvolver outros) a satisfazer as suas necessidades, de acordo com as suas capacidades de leitura. Sem uma proximidade palpável entre o leitor e as diferentes formas de literatura, que pode ser conseguida através da formação de uma biblioteca central e/ou bibliotecas (acervos) de classe, dificilmente será desenvolvido o gosto pela leitura – ninguém pode gostar de um objeto que ele não tem possibilidade de experimentar e/ou de compartilhar (SILVA, 1998, p.86).

Associado a isso, outra estratégia utilizada é "organizar cantinhos de leitura", que de acordo com a OE1, essa estratégia era destaque entre as orientações do programa,

> O que era focado bastante era o cantinho da leitura, fazer com que o aluno lesse por gosto e não por imposição, e o professor deveria utilizar diferentes estratégias para fazer com que ele gostasse de leitura, contando histórias, para fazer com que o aluno despertasse o gosto pela leitura.

Ao analisar as falas das PA, nesses espaços também são desenvolvidas estratégias como: "contar histórias com base nas obras", em que as crianças a partir da leitura feita pelo professor ou mesmo a partir da leitura de imagens, contam e recontam histórias para seus colegas. Nesses momentos, ainda é possível utilizar estratégias como "indicar elementos textuais e sugerir uma interpretação"; "dialogar a partir do texto"; onde o professor pode utilizar as estratégias antes, durante e depois da leitura (BRANDÃO E ROSA, 2010), ao mesmo tempo em que trabalha determinados conceitos para atingir os

objetivos daquela aula, assim ele estará contribuindo para formação de crianças leitoras. Ainda, ao organizar os cantinhos é possível "aprender a selecionar obras do acervo" onde o professor, de acordo com os objetivos estabelecidos para aquela aula propõe a separação do acervo, classificação, ou mesmo as crianças a partir de critérios próprios.

Nesses espaços ocorrem estratégias de leitura como "recital de poemas" e a "hora da notícia e da reportagem", onde as crianças são convidadas a socializar com a turma a leitura preparada, de acordo com a entrevistada PA4, essas estratégias são uma forma de incentivo "a gente sempre trabalha com um texto que gostou, que as crianças fizeram e produziram a gente sempre apresenta para a escola, para incentivar, declamar uma poesia, um texto bem produzido".

Notamos que o programa teve grande influência no planejamento das estratégias de leitura dos professores, principalmente no que se refere ao olhar sobre os livros, embora de acordo com o relato das professoras muitas coisas já vinham sendo feitas, passaram a ser organizadas de maneira diferente depois da formação do PNAIC, "cantinho da leitura, a gente já tinha ele, mas não como agora que a gente tem outra visão de como colocar os livros, separar, [...] passamos a ver o livro com um olhar diferente" (PA1, 2018).

> Eu acredito que teve mudanças, quando o curso é bom, quando a formação é boa a gente aplica e leva para a escola, eu procurei melhorar a forma de fazer a hora da leitura com eles, eu levo as caixas, e eles tem liberdade para escolar o livro, isso ajuda a gostar de ler, eles tem a liberdade de ler em duplas, para o colega que eles gostam (PA1,2018).

Percebemos na fala da professora, que sua experiência contribui para avaliar elementos da formação e trazer para a sua prática o que considera de qualidade, essa afirmação, vem ao encontro da concepção de formação continuada que defendemos, em que o professor, embora estando cercado de burocracia, muitas vezes pensadas para uma realidade completamente diferente da sua escola, tenha a autonomia de selecionar as orientações e recomendações dos programas que irão influenciar de maneira positiva, na sua prática cotidiana.

Evidenciamos a partir dos relatos da formação (2018) e durante as entrevistas, que para além daquilo que o programa orientou, as professoras também criaram a partir das trocas de experiências e estudo dos cadernos de formação. Destacamos a importância da atitude das professoras, que conhecedoras da sua realidade realizaram as adequações necessárias ao seu contexto, "tinha orientações e o que não tinha a gente criava, pedia pra professora, vinha bastante sugestões e a partir daquela você montava outra, a partir dos relatos que a gente lia nos cadernos" (PA1, 2018).

Uma das orientações que o programa destacou e que ao longo da análise é recorrente na fala das PA, é de que precisa explorar a obra, mostrar capa e explorar os elementos que a compõem, valorizar o escritor e ilustrador, cidade em que o livro foi impresso, relacionar com o mapa, levando a criança a conhecer os significados para além daqueles que são evidenciados somente durante a leitura do texto, levando ao letramento da criança leitora.

Essas orientações foram incorporadas à prática pedagógica da maioria dos professores, de acordo com as fala das professoras entrevistadas, são desenvolvidas estratégias como "apresentar o livro"; "elaborar inferências e estabelecer relações entre as partes do texto", observamos nos relatos de experiência que as professoras incorporaram essa estratégia, sendo que toda vez que planejavam atividades com leitura utilizavam-se das orientações do programa para apresentar os livros, "inicialmente, trabalhei brevemente o título do livro e a biografia do autor, na sequência a história em si" (RELATOS DE EXPERIÊNCIA, 2018) direcionando a atividade a partir de inferências e relações estabelecidas entre as crianças/professor e o texto.

Durante a fala das professoras sobre a utilização dos livros do acervo, é comum entre todas utilizar estratégias como, "explorar conhecimentos linguísticos", "revisar o conteúdo e explorar hipóteses"; um exemplo disso é representado na fala da professora entrevistada,

> Trabalha-se inclusive gramática, por exemplo, trabalha a leitura, interpretação, e vamos para substantivo próprio, o lugar que aconteceu, a gente vai para geografia, história. Quando eu pego um livro eu gosto de desenvolver um projetinho parece que fica mais completo o trabalho, ai a gente trabalha desde o texto até a produção ou reprodução do texto e a gente precisa incluir porque se não vai ficar falha a prática da gramática e da escrita. Se vou trabalhar uma cantiga, já pensa qual livrinho posso juntar aqui com essa cantiga para depois fazer uma produção, às vezes a gente faz uma dramatização, tudo isso usando esse material que veio (PA1, 2018).

Evidenciamos na fala das professoras e orientadoras, que a leitura é um meio de abordar de forma lúdica determinados conteúdos, sendo que o contato diário com os livros fazem com que desenvolvam o gosto pela leitura, mas para isso, de acordo com Solé (1998), o aluno precisa aprender estratégias de leitura, para que de posse dos livros saiba ler com autonomia e selecionar as informações que procura.

Outro consenso entre as PA e as OE, trata-se sobre a importância de "apresentar diferentes gêneros textuais" sobre um mesmo assunto e "visitar a biblioteca", porém, embora considerem importante, as escolas contam somente com salas onde são

organizados os livros, chamadas de “biblioteca”, sobre isso, observamos na fala da OE2 a importância dos acervos do PNAIC para compor esses espaços,

> Esse acervo enriqueceu bastante a biblioteca da escola, porque a gente tinha uma carência muito grande de livros, era assim os livros que os alunos traziam, então era letra só na caixa alta, porque era alfabetização, tinham livros antigos que não eram bem apresentáveis, esses livros são riquíssimos em cores, são livros que enriqueceram bastante o trabalho em sala de aula com os professores. Os professores ficaram encantados mais até que eu acho que as crianças, porque a gente não tinha um material para utilizar, então quando chegou foi um encantamento geral tanto dos professores quanto dos alunos. Quando a gente apresentava aquela caixa maravilhosa cheia de livros era como se fosse abrir um baú cheio de tesouros, a gente apresentava o livro pra eles, ia folhando eles também gostavam. Quando a gente fazia essa leitura compartilhada e dizia que estava em tal caixa, do acervo I, II, quando a gente trazia a caixa eles já vibravam dizendo que tinha aquele livro e eles adoravam também porque eles trocavam entre eles, entre os alunos e até nós professores trocávamos as caixas entre os anos.

Observamos na fala das PAs e OE1, que cada escola, de acordo com sua disponibilidade de espaço adotou uma forma de organização dos acervos, em algumas ainda estão separados por caixas nas turmas e quando necessário é feito as trocas entre os professores, ou foram reorganizados seguindo outros critérios.

A fala das professoras entrevistas destacam ainda, a importância da qualidade do material para despertar a curiosidade e o encantamento dos alunos no trabalho com os livros. Neste ponto, chamamos a atenção para o caráter ideológico que pode fazer parte do conteúdo dos materiais encaminhados à escola, sendo o Pacto um programa de formação continuada implementado pelo Estado e padronizado à nível nacional, não se encontra a margem dos interesses das classes dominantes.

A fala da PA6 destaca a importância da intervenção e incentivo do PA nesse processo e na formação do gosto pela leitura.

> Além da gente incluir eles no dia a dia, nós levamos a caixa para a sala de aula, eu leio o título do livro quem se interessa levanta a mão e vem pegar, fico um tempo com aquela coleção, devolvo e pego outra. Quando utilizo para trabalhar o conteúdo, faço a leitura desse livro, vou mostrando as figuras, vou contando a história e conforme o livro se não é tão longo a gente faz um teatro improvisado também, eles adoram isso e assim que terminam são loucos para querer ler aquele livro que eles já conhecem a história e vão lendo passo a passo, agora na descoberta da leitura tem que mostrar esse caminho (PA6, 2018).

Da mesma forma, defendemos a ideia de que o professor deve promover experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos da criança, em contato com a diversidade de gêneros textuais, de forma a criar condições para que a criança possa debater diferentes assuntos com autonomia, de maneira que a leitura produza sentidos a

partir do conhecimento que o leitor já possui, e sobre os construídos durante o processo de interação entre o leitor e o texto mediados pela ação do professor.

Silva (1998) trata da coerência nas propostas de ensino, trazendo para discussão a diferença entre os textos para a prática de habilidades e textos para leitura livre, espontânea e auto selecionada, discute ainda que a competência do leitor depende de um trabalho pedagógico bem fundamentado, conduzido intra e interdisciplinarmente, vivenciando situações de questionamento e discussão junto com o professor, para que de posse de um texto tenha condições de questionar, discutir de maneira autônoma, "antes de ser desafiado pelos textos, o educando precisa saber ler – sem uma coerência em torno dessa tese pedagógica evidente, não haverá prazer na leitura" (SILVA, 1998, p.86-7).

> Eu lembro daquele livro, claft, claft, que trabalha formas geométricas, cores, e tem aquele das mãozinhas que vai formando a quantidade, que pode trabalhar até a tabuada e antes a gente olhava era apenas um livro para você contar normal, na subtração tem tanta coisa a história dos indiozinhos, uma história dos pintinhos que vão sumindo, para trabalhar subtração, e antes a gente contava essas histórias mas não incluídas na matemática, não olhava a história de uma forma diferente (PA6, 2018).

Ao elaborar estratégias de leitura para ampliar o conhecimentos linguísticos dos alunos a partir de uma obra, é possível que o professor como mediador das estratégias, possibilite ao aluno maneiras de dialogar com o texto, elaborar inferências sobre o assunto, dando condições para que o aluno ao olhar para outros textos, possa tomar como exemplo as experiências vivenciadas em sala.

Partindo do exposto, defendemos ainda a ideia do professor leitor, que além de mediador responsável por ensinar estratégias de leitura para o aprendiz leitor, possa a partir da sua própria experiência inspirar ou desenvolver o gosto pela leitura.

A título se síntese, passamos a analisar os dados expressos no diagrama 1 de forma geral, sendo possível identificar que as estratégias orientadas, planejadas e vivenciadas no contexto da prática perpassam pelas três dimensões do eixo leitura propostas no caderno Ano 3 - Unidade 2 (BRASIL, 2012p).

A primeira e a segunda dimensão estão inseridas em estratégias como: antecipar sentidos e elaborar inferências; promover a hora da leitura; indicar elementos textuais e sugerir uma interpretação; apresentar as obras e antecipar sentidos; ler e interpretar; praticar a leitura autônoma; Ler silenciosamente e em voz alta; dialogar a partir do texto; apresentar diferentes gêneros textuais, essas práticas estão relacionadas com os aspectos da interlocução e ao desenvolvimento de estratégias cognitivas, que buscam orientar o

trabalho com a leitura, levando o leitor a identificar por exemplo o propósito pelo qual os textos foram produzidos, destinatários, espaços de circulação, entre outros.

Essas dimensões apontam para a ideia de letramento discutidas por Soares (1998;2008), quando propõe a leitura para além do que está dito no texto de forma clara, buscando suas relações com o meio, e também se aproximam com Solé (1998), quando trata das estratégias de leitura para formação do leitor.

A terceira dimensão, denominada conhecimentos linguísticos permeia as práticas diárias dos PA do Ciclo de Alfabetização, dentre elas: indicar elementos textuais e sugerir uma interpretação; explorar os conhecimentos linguísticos; elaborar inferências, estabelecer relações entre as partes do texto; revisar o conteúdo e explorar hipóteses, dentre outras. Essa dimensão, se preocupa mais em trabalhar a leitura articulada a apropriação do SEA, e de fazer uso do letramento nas práticas escolares e não escolares, bem como, apropriar-se das normas da língua escrita. Todas essas estratégias buscam atingir o objetivo central que é a alfabetização e a formação da criança leitora.

3.2.3 Biblioteca Escolar! Eis a Questão

Embora as escolas não contem com uma biblioteca escolar, evidenciamos na fala das professoras que as escolas possuem um grande número de livros no acervo, guardados em salas de aula, secretaria, sala da coordenação, laboratórios e outros. Geralmente no mesmo espaço ocupado pelos professores durante a hora atividade. Essa realidade é confirmada durante a leitura dos relatos de experiência e análise dos dados das entrevistas, em que raramente ocorrem estratégias de leitura no espaço da biblioteca.

Durante o trabalho de pesquisa, foi possível perceber que a biblioteca escolar é um sonho dos professores, porém, não é tratada como prioridade no programa, que embora considere importante a leitura na biblioteca, orientou a organização dos acervos nas salas de aula.

Ao tratar sobre o destino dado ao acervo, buscamos saber como o acervo está organizados na escola e se teve alguma orientação do programa. A maioria dos PA entrevistados falam que nas suas escolas os livros estão nas salas de aula, compõem a biblioteca da sala, cantinhos da leitura e também a “biblioteca” da escola, os livros não são cadastrados, somente carimbados pela escola.

Buscamos saber também por meio de quais programas a escola adquire livros para o acervo, Programa Mais Educação; APMF; Banco Itaú; PDDE; Dpaschoal; Departamento de Educação/Feira do Livro; Doações; Projetos enviados ao Ministério Público; Trazidos pelos alunos no início do ano letivo;

Ao analisar os dados das entrevistas, podemos identificar algumas iniciativas privadas distribuindo livros para compor o acervo das escolas, esse é um limite das políticas de livro e leitura, que favorecem grandes empresas privadas, que se beneficiam do dinheiro público para estampar a sua marca, deixando muitas vezes de atender as reais necessidades das escolas, ou disponibilizar recursos para publicação de livros escritos pelas próprias crianças para compor o acervo da escola e das bibliotecas.

Observamos na fala das PA que a escolas não contam com uma biblioteca, o que temos é uma sala onde são guardados os livros, e que professores, equipe pedagógica e direção auxiliam na organização do acervo e do espaço. Quando questionados se consideram importante a escola ter uma biblioteca, todos sinalizam a importância de ter este espaço, com pessoas capacitadas para atuar, as falas das PA deixam claro essa importância:

> Isso é um sonho, seria importante em cada escola, um espaço amplo, um tapete no chão, um phoof, um lugar mais encantador, se as crianças já gostam de ler assim, imagine se tivesse uma sala que chamasse, porque a nossa biblioteca é bem pequena, serve também como sala de professores, então a gente tira os livros, leva para o saguão, a gente tira da sala para mudar a rotina, o ambiente, a biblioteca nossa é chamada de biblioteca, mas na verdade é um espaço para guardar os livros, tinha que ter um profissional para isso. Não perceberam a importância da biblioteca ainda, não tem espaço na escola. Tomara que a nova escola tenha a biblioteca dos sonhos das crianças e dos professores (PA2, 2018).

> Como seria, seria maravilhoso, alguém bem dinâmico, que gostasse de ler, que fizesse propagando do livro, eu já trabalhei em escolas do 6º ao 9º ano que tinha e que a pessoa que trabalhava lá fazia propaganda, chegou tal livro, a história é maravilhosa. Eu acho que nossa, seria maravilhoso, dos sonhos, alguém dinâmico, para separar livros e incentivar a leitura (PA1, 2018).

Como podemos observar a partir das entrevistas, as escolas organizaram seus espaços de leitura, onde foi possível organizar a biblioteca, porém, a maioria das escolas contam com uma sala com alguns mobiliários onde são guardados os livros, também foram organizados os cantinhos, as caixas de leitura, sacolas de leitura dentre outras estratégias.

Ressaltamos que o próprio Estado, não coloca em diálogo as políticas públicas por ele criada, dizemos isso pois o PNAIC orienta deixar os livros nas salas de aula e as demais legislações propõem outro encaminhamento. Salientamos que a biblioteca escolar passou a

ser citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692, de 1971, que instituiu a pesquisa na escola.

A partir de então, a principal atividade de uma biblioteca passou a orientar o estudante para pesquisa e busca de informação. Mais tarde, nos anos de 1990, a LDB nº 9394 de 1996, traz a concepção de biblioteca escolar como local de incentivo à leitura e de aprendizagem.

Em 2010, é criada a Lei n.º 12.244 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País (BRASIL, 2010), em seu artigo 2º assume que "[...] para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura" (BRASIL, 2010, s/p.) e que a mesma deve ser instalada em todas as instituições escolares do país. Como podemos concluir, pouco vem sendo feito para que a biblioteca escolar exista.

No caderno Ano 3 - Unidade 2, Vieira e Fernandes (2010) falam sobre realizar a hora da biblioteca como atividade permanente, "por ser a escola, às vezes o único espaço onde algumas crianças terão oportunidade de acesso a livros, é importante favorecer este acesso e procurar conhecer bem o acervo da biblioteca escolar" (p.109, *apud* BRASIL, 2012p, p.12). A hora da biblioteca e outros tipos de estratégias permanentes, criam na escola, rotinas que podem ser recriadas a cada dia sem que a repetição dessas atividades leve a desmotivação, pelo contrário, colaborem com a formação do leitor.

Destacamos a importância desses momentos na medida em que entendemos que o contato das crianças com a biblioteca desenvolve uma série de outras estratégias que levam a formação e a alfabetização da criança leitora. Além da rotina ser formativa, as crianças podem aprender a separar os livros de acordo com os critérios estabelecidos pelas próprias crianças e pela professora, preparar o espaço em que a atividade será realizada, propor estratégias diferenciadas da leitura das obras, enfim, uma série de estratégias que irão contribuir para o letramento dos alunos na biblioteca.

O fato das escolas não conseguirem organizar uma biblioteca é um limite, que geralmente perpassa por questões de infraestrutura, pessoal capacitado para trabalhar, o que muitas vezes, faz com que as escolas se organizem com o que é possível, com uma sala adaptada, contando com a colaboração de todos para manter o espaço organizado.

Conforme discussões de Gerhke (2014), já é histórica a ausência de bibliotecas em escolas, mas com o avanço das tecnologias, com o aumento de obras vindas para a escola, novas pesquisas sendo realizadas, é praticamente inadmissível nesse momento histórico,

nove anos após a aprovação da Lei da obrigatoriedade das bibliotecas nas escolas, ainda muitas das escolas não terem esse espaço educativo e formativo, na perspectiva da formação de leitores.

Nesse cenário, muitas vezes as escolas se satisfazem em organizar cantos de leitura, caixas com livros para as crianças ler, entre outras tantas estratégias, que são ao nosso ver ricas, importantes e necessárias para a formação do leitor, porém, nenhuma das estratégias de leitura podem dispensar a biblioteca escolar.

Considerando que a biblioteca faz parte da história da humanidade, como não garantir o direito das crianças a frequentar um espaço como esse nas escolas públicas? Todas as crianças têm o direito de entrar numa biblioteca, conhecer as bibliografias disponíveis, andar entre os livros, escolher uma obra, conhecer o trabalho do profissional responsável por cuidar da biblioteca, perceber a quantidade de conhecimentos historicamente produzidos que compõem o acervo, entre tantos outros direitos.

Nesse sentido, entendemos que a escola, e por ser pública e aqui entendemos o poder público no geral, não pode se omitir da construção dessa espaço, e desde ela poderiam ser realizadas muitas estratégias por meio do serviço realizado na biblioteca, como, empréstimo domiciliar, catalogação dos livros, critérios de classificação, dentre outras estratégias que fazem parte da formação do leitor, nesse sentido, nós defendemos a biblioteca como um direito das crianças.

O próprio programa que enviou um acervo vasto de livros para a escola, anuncia sobre a importância de se ter biblioteca, porém, não podemos considerar que o programa é um defensor da biblioteca, pois, vai propondo estratégias alternativas, não insistindo nessa ideia.

Embora o programa tenha contribuído significativamente para a prática pedagógica dos professores, no que se refere às estratégias de leitura, o problema da formação de leitores é uma questões histórica, considerando que por muito tempo ficou à margem das políticas públicas, e até hoje não deu conta de uma política de Estado que se preocupasse com todas as esferas, material de qualidade, acesso a bibliotecas escolares com profissionais qualificados para trabalhar, programas de livro e leitura preocupados realmente com o seu público, em detrimento ao mercado editorial.

Todo e qualquer programa da conta de apresentar propostas, traz encaminhamentos, potencializa as atividades já realizadas, dá sugestões, apresenta coisas novas, porém se o professor ficar somente nas atividades do programa, ou realizar somente durante o tempo necessário para cumprimento das tarefas, não tem sentido. Acreditamos que o grande

desafio da rede, é fazer suas próprias políticas e empreender esforços para a construção de um projeto de leitura, e quiçá uma política local de leitura.

CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista o caminho percorrido nessa pesquisa, observamos as contradições que vem marcando o cenário das políticas de formação de professores alfabetizadores, das políticas de livro e de leitura, entre outras, pensadas em sua maioria como uma política de governo e não de Estado, o que caracteriza a descontinuidade dessas políticas.

Outro fato que podemos considerar é a forma com que esses programas chegam às escolas, muitas vezes, sem o recurso material necessário para realizar o trabalho. Nesse ponto, destacamos um avanço do PNAIC, na medida em que articulou as ações de formação continuada ao material didático pedagógico para compor o acervo das escolas.

Apesar de oportunizar formação continuada e material pedagógico que constitui os acervos do PNAIC, cabe ao professor não deter-se somente as orientações do programa, buscando criar e conhecer novas estratégias de leitura, como forma de garantir abertura à concepções diferentes das abordadas pelo Estado que se coloca como gestor desta política.

A partir do objetivo definido na investigação de mapear as estratégias e práticas de leitura orientadas pelo programa, e aquelas planejadas e vivenciadas na prática pedagógica, consideramos que a literatura infantil foi tratada como atividade permanente durante os encontros de formação.

A partir da pesquisa de campo, verificamos que as professoras demonstram utilizar os livros, pois nos diários de bordo, nos relatos de experiência e nas entrevistas, as mesmas registram momentos de leitura com objetivos diversos, tanto para leitura deleite como para compreensão do SEA.

Outro ponto importante que ressaltamos, é o fato da relação permanente entre os encontros de formação, o trabalho nas salas de aula, e a posterior retomada dessas experiências no grupo de formação, possibilitando a reflexão sobre a formação e a prática, ou seja, a práxis. Assim, neste aspecto, a formação proporcionada qualifica-se enquanto práxis.

Os dados produzidos ao longo da pesquisa, evidenciam o tratamento dado à leitura nos materiais de formação, com ênfase no planejamento das estratégias de leitura, compreendendo essas como essenciais para os processos de alfabetização e de letramento na perspectiva da formação do leitor. Logo, os acervos são apresentados como opção metodológica para trabalhar com a heterogeneidade de alunos de forma lúdica.

Podemos concluir que as estratégias de leitura (SOLÉ, 1988), possibilitaram ao professor responsável pela mediação entre o aluno e o livro, condições para que aproxime

a criança do universo da leitura, de acordo com os objetivos planejados, oferecendo condições para que posteriormente possam atuar como leitores autônomos.

Destacamos que a formação do leitor para além da mediação do professor, mobiliza conhecimentos de mundo e vivencias pessoais, que irão influenciar na maneira como compreendem o texto e na sua capacidade de elaborar inferências e construir sentidos sobre a leitura, aspecto visto como preocupação tanto na formação dos professores como no planejamento de suas práticas.

Portanto, consideramos que para o programa a aprendizagem da leitura vai muito além da decodificação. O mesmo aborda e fundamenta o trabalho a partir do planejamento que precisa considerar as experiências e vivências das crianças com os livros, para efetivar a leitura deleite, a busca de informações, a pesquisa, a visita nas bibliotecas, os empréstimos de livros, além de outras estratégias. Tudo isso para formar a compreensão leitora e a formação de leitores na escola e na vida.

Com o estudo aqui apresentado, é possível considerar que o PNAIC abriu mais espaço para o livro, e para leitura literária na escola, forjando uma mudança na forma em que as professoras concebem os livros e a leitura. Aspecto influenciado pela formação continuada, conferindo uma importância significativa à leitura como deleite/fruição/estética. Com isso, concluímos que a formação colaborou com a ideia de que é preciso oferecer uma diversidade de acervo às crianças, para que as mesmas tenham autonomia para escolher os livros de acordo com as suas preferências, aspecto fundamental quando defendemos a formação de leitores.

Outro ponto a se destacar e que revela a influência das concepções do programa na prática pedagógica dos professores, foi o assumir as sequências didáticas como metodologia de planejamento das estratégias de leitura numa perspectiva interdisciplinar, com diferentes objetivos, contemplando as três dimensões do eixo leitura. Esse aspecto marca a formação continuada.

A investigação permitiu identificar que no uso dos acervos do PNAIC, composto por obras complementares ao livro didático e os livros literários, não identificamos nos dados levantados, uma preocupação das professoras, nem das orientadoras, em tratar dessas especificidades durante a formação. O acervo foi usado sem esse tratamento diferenciado, ainda que existisse um caderno de orientação específica. Logo, esse pode ser um espaço aberto para pesquisa.

Outro aspecto a ser destacado na análise, se refere à importância dada na formação ao espaço dos livros nas escolas, e sobretudo, nas turmas de alfabetização e sua diversidade

de estratégias. Ainda que a biblioteca escolar, não fosse trabalhada e nem orientada no programa, a leitura deleite, a leitura para fruição e com objetivo estético passou a fazer parte do cotidiano como ação permanente.

Os dados expressos apontam para um avanço na formação de professores alfabetizadores para o trabalho com leitura, porém, também são identificados limites nas políticas de distribuição de livros e sua ordenação nas escolas públicas. Mas fundamentalmente, distribuir livros precisa estar articulado a um projeto de leitura e formação de leitores, trabalho que envolve a formação do professor leitor, a infraestrutura adequada das bibliotecas, a condições de trabalho de agentes de leitura, a garantia de bibliotecas escolares com cadastramento e controle do acervo. Enfim, faz-se necessário a implementação e continuidade das políticas de leitura e livro.

O trabalho de levantar as políticas de leitura e formação de professores permite considerar que as políticas de formação de professores alfabetizadores, em sua maioria, foram concebidas com uma proposta de melhoria da qualidade da educação, porém, muitas delas se forjam como políticas de governo, permanece a necessidade de conquistas de políticas de Estado, para livro, a leitura e formação de professores.

Queremos concluir dizendo que, as tantas indagações, considerações e desafios levantados, abrem espaço para um amplo conjunto de novas pesquisas necessárias nessa área, especialmente na Educação, tão atacada pelo governo e pelo Estado na conjuntura atual. Formar leitores, alfabetizar, letrar, organizar bibliotecas, formar alfabetizadores, entre tantas outras questões, são, quem sabe, a estratégia maior que cada um de nós, pesquisadores, pode assumir como trabalho nesse momento histórico que exige muita leitura e compreensão da realidade.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Adriana D'; TAFFAREL, Celi. Zulke; JÚNIOR. Claudio de Lira Santos. In CALDART, Roseli Salete *et. al*. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ALBINO, Lia Cupertino Duarte. **A Literatura Infantil no Brasil: origem, tendências e ensino**. São Paulo, 2000.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. São Paulo: Campinas, 1998.

ARAUJO, Mirna França da Silva de. **Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: O PNAIC**. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015. p.18-26.

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo de língua portuguesa.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2004.

BÁFICA, Ana Paula Souza. **Como ensinamos/aprendemos a ler?** As propostas de formação para a prática pedagógica da leitura. Ilhéus: UESC, 2015.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro,** Ijuí – RS: Unijuí, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, Ivane Pedrosa; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL, Adriana Cardoso da Silva. **A (res)significação da leitura: uma proposta de ensino com as estratégias de leitura no 1º ano do ciclo de alfabetização.** Bahia: UESC, 2016.

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 20 p.

_____. **Decreto nº 91.542 de 19 de Agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: ago 2019.

_____. **Decreto nº 519 de 13 de Maio de 1992.** Institui O Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0519.htm> Acesso em: ago 2019.

_____. **Lei 10.753 de 30 de outubro de 2003**. Institui a política nacional do livro e da leitura. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm> Acesso em: ago 2019.

_____. **Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: ago 2019.

_____. **Lei 7.505 de 02 de junho de 1986.** Dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto e renda concedidos a operações de caráter cultural e artístico. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF, 02 jun. 1986. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7505.htm> Acesso em: ago 2019.

_____. **Lei 8.313 de 23 de dezembro de 1991.** Restabelece princípios da Lei n° 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-_03/LEIS/L8313cons.htm> Acesso em: ago 2019.

_____. **Lei nº 11.114 de 16 de Maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em:<http://www2.camara.leg-.br/legin/fed/lei/2005/lei1111416maio2005536844publicacaooriginal-28353-pl.html> Acesso em: ago 2019.

_____. **Lei nº 12.244:** Dispõe sobre a Universalização das Bibliotecas nas Instituições de Ensino do País. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 24 maio. 2010.

_____. **Lei nº 7.624 de 5 de Novembro de 1987**. Autoriza a instituição de fundações e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7624-5-novembro-1987-367604-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: ago 2019.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: ago 2019.

_____. **PNAIC em Ação 2016**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016.

_____. **PNAIC em Ação 2017**. Documento Orientador, 2007.

_____. **PRALER:** Programa de apoio a leitura e escrita. Guia Geral. Fundescola. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2004.

_____. **Programa de Formação de Professores** – PROFA. Apresentação. Brasília, 2001.

_____. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar**. GESTAR I. Guia Geral. Brasília: FNDE/MEC, 2007.

_____. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem** – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** Guia Geral Ministério da Educação Pró-Letramento. Setembro, 2007

_____. **Decreto 8.297 de 15 de agosto de 2014.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Fundação Biblioteca Nacional; altera os Anexos I e II ao Decreto nº 7.743, de 31 de maio de 2012, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Cultura; e altera os Decretos nº 519 e nº 520, ambos de 13 de maio de 1992, que tratam, respectivamente, do Programa Nacional de Incentivo à Leitura e do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8297.htm> Acesso em: ago 2019.

_____. **Lei 13696/18 Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018.** Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/600306209/lei-13696-18> Acesso em: ago 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Literatura na hora certa: guia 1: 1º ano do ensino fundamental: PNLD/PNAIC : alfabetização na idade certa**.Brasília: MEC/SEB, 2015. 104 p.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: ago 2019.

_____. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: D.O.U, 2012 a. Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/-port_867_040712.pdf>. Acesso em: ago 2019.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece.** MEC/ SEB. Brasília, DF. 2012b.

_____. **Portaria Inteministerial nº 1442, de 10 de Agosto de 2006**. Disponível: <http://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2046/> Acesso em: ago 2019.

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental.** Brasília, 1999. 134p.: il. Módulo Alfabetizar com textos.

_____. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento** / Ministério da Educação: Brasília, 2012c.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3.** Brasília: MEC, 2012e.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1**. Brasília: MEC, 2012f.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1**. Brasília : MEC, 2012g.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1.** Brasília: MEC, 2012h.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05**. Brasília: MEC, 2012i.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04**. Brasília: MEC, 2012j.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 02, unidade 07**. Brasília: MEC, 2012k.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2.** Brasília: MEC, 2012l.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05.** Brasília: MEC, 2012m.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2.** Brasília: MEC, 2012n.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04.** Brasília: MEC, 2012o.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3: unidade 2**. Brasília: MEC, 2012p.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05.** Brasília: MEC, 2012q.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 3: unidade 3**. Brasília: MEC, 2012r. p.48.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02, unidade 06**. Brasília: MEC, 2012s. 47 p.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3**. Brasília: MEC, 2012t.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06.** Brasília: MEC, 2012u.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 07**. Brasília: MEC, 2012v.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 02, unidade 07**. Brasília: MEC, 2012w.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 02, unidade 08**. Brasília: MEC, 2012x.

BRITO, Antônio de Pádua de Lima. **Dilemas das políticas de livro e leitura no Brasil: o caso no PNLL**. 19º Congresso Brasileiro de Sociologia, 9 a 12 de julho de 2019 UFSC - Florianópolis, SC.

CELLA, Sirley Morello. **Letramentos em diálogo com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma ampliação da experiência com linguagem**. Caxias Do Sul, 2016. Disponível em <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1374>. Acesso em: jul de 2018.

CHARTIER, Roger. **Os Desafios da Escrita.** São Paulo: Editora da Unesp, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia. Dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo. Brasiliense, 1994.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: **A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014) **Educação & Realidade:** Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da; MARTINIAK, Vera Lúcia. Formação continuada de professores alfabetizadores, **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.3, p. 19-32, Setembro/Dezembro, 2016.

DIÁRIO DE BORDO. **Registro manuscrito dos encontros de formação continuada no PNAIC.** São João - 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FAILLA, Zoara. (org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Luiz Carlos de. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. In: ITERRA. **II Seminário Nacional "O MST e a Pesquisa".** Veranópolis: Cadernos do Iterra, ano VII, n. 14, 2007, p. 45-59.

GEHRKE, Marcos. **Contribuições da práxis para a construção da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo.** Paraná: Curitiba, 2014.

GEHRKE, Marcos; Capítulo VIII: Políticas Públicas educacionais para Leitura, o livro e a Biblioteca Escolar: relações com o contexto do Campo, 2017, p. 211-238. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert (org.); **Uma face da hidra capitalista: crítica às políticas educacionais para a classe trabalhadora**, 1ª edição, Curitiba: Editora Prismas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002

GONÇALVES, Simone de Fátima da Silva. **Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa: O contributo da literatura infantil a prática docente**. Rio Grande do Sul: Canoas, 2015.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOFLING. Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v.21, n.55, nov.2001, p. 30-41.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> Acesso em: ago 2019

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: **o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Editora - EPU, São Paulo, 1986.

MILANESI, Luiz. **O que é Biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MOLINA, Monica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete *et. al.* **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NETO, João Castilho Marques. Políticas públicas de leitura e a formação de mediadores. *In*: Santos, Fabiano dos Santos; NETO. José Castilho Marques; RÖSING, Tania M. K. **Mediação de leitura - Discussões e alternativas para a formação de leitores.** 1ª ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx** - São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PERGHER, Norma dos Santos. **São João, uma História de Trabalho e Progresso.** Jornal de Beltrão, São João, 2010.

PIRES, Andréia de Paula. **A formação continuada no pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR**. Paraná: Irati, 2016.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA. **Descrição das experiências das professoras alfabetizadoras no PNAIC**. Paraná: São João - 2018.

RIBEIRO, Marlene. Verbete: Educação Rural, 2012, p. 293-299. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012

ROSA, Zuleide Ramos Ferreira da Rosa. **O PNAIC como peça da política de formação continuada de professores: entre fins declarados e expectativas locais**. Joaçaba, 2016.

ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker (org). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.** São Paulo: Global, 2009.

RUGGERI, Meire Cristina Costa. **O espaço livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental**. Goiás: Catalão,2016.

SALOMÃO, Rommy. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC.** Paraná: Ponta Grossa, 2014. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 3, jul. 2001. Disponível em: http://www.histerdbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis03/art1_3.html. Acesso em setembro de 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da leitura** – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPEd, 2003, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacionalda ANPEd**, Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 34. Ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

SOUZA, Rrenata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.) **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**, Campinas, SP: Mercado das letras, 2011.

SOUZA, Ingobert Vargas de. **Políticas Públicas para o Livro e a Leitura no Brasil.** Acervos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 190 p., 2015.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Monica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In CALDART, Roseli Salete *et. al*. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *In*: CAUDAU. Vera. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2ª ed. p. 234.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso. **Políticas Públicas em Alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Campo Grande.** Mato Grosso, 2015.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; BRITO, Vilma Miranda de. A política Educacional de Alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: O novo ou tudo de novo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº63, p. 147-171, jun de 2015.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina D. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura**: Ensino Fundamental (Coleção Explorando o Ensino, vol. 20). Mec: Brasília, 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?-categoria=117> Acesso em: agosto de 2019.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Rev**. **Ensaio**: Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf > Acesso em 22 de novembro de 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

ZOLETI, Aline Maiara. **Diário de campo.** São João, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de questões para a entrevista (PROFESSOR)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Pesquisadora: Aline MaiaraZoleti
Orientador: Marcos Gehrke

A investigação pretendida sobre "**As estratégias e práticas de leitura desde o uso acervo do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**", no município de São João – PR, fará uso de entrevista para desenvolver a pesquisa e produzir a dissertação. Nesse sentido, solicitamos a Secretaria Municipal de Educação de São João - PR e, aos professores alfabetizadores a colaboração respondendo ao instrumento que será dirigido pelas questões abaixo indicadas.

PROFESSOR
Quanto à formação: Qual sua formação? Tempo de atua na docência? E no ciclo de alfabetização? Fez pós-graduação? Além do PNAIC participa de outras formações continuadas?
Quanto ao programa e a formação: O que o programa apresentou de possibilidade prática para o trabalho com leitura? Qual a concepção de leitura adotada? Como aconteceram os encontros de formação? Como foi a orientação para o trabalho com os livros do acervo? Que histórias você lembra? De que forma foram trabalhadas? Quais foram às práticas que o programa mais evidenciou? Quais foram as principais mudanças observadas na prática?
A prática de leitura na escola desde o programa: Alterou algo na escola e nas salas de aula? O que? Quais foram as práticas novas? Os livros do acervo são explorados? Para que? Quando? Como? Os acervos são integrados nas práticas cotidianas? Que outras práticas (projetos) de leitura a escola desenvolve?
Destino dado ao acervo : Como o acervo vindo pelo PNAIC está organizado na escola? Teve alguma orientação do programa? Esse acervo é cadastrado?
Sua escola tem biblioteca? Além do acervo do PNAIC, por meio de quais programas a escola adquire livros para o acervo? Existe algum profissional específico para cuidar da biblioteca? Quem cuida? Na sua opinião é importante ter uma biblioteca?

Será garantido o seu total anonimato e confidencialidade. Agradecemos sua colaboração!

Professor Alfabetizador

Guarapuava, maio de 2018.

APÊNDICE B - Roteiro de questões para a entrevista (ORIENTADOR)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

Pesquisadora: Aline MaiaraZoleti
Orientador: Marcos Gehrke

A investigação pretendida sobre "**As estratégias e práticas de leitura desde o uso acervo do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**", no município de São João – PR, fará uso de entrevista para desenvolver a pesquisa e produzir a dissertação. Nesse sentido, solicitamos a Secretaria Municipal de Educação de São João - PR e, aos professores alfabetizadores a colaboração respondendo ao instrumento que será dirigido pelas questões abaixo indicadas.

ORIENTADOR

Quanto à formação: Há quantos anos atua na docência? Já atuou no ciclo de alfabetização? Qual sua formação? Fez pós-graduação? Além do Pnaic participou de outras formações continuadas como docente ou orientadora de estudos?

Quanto ao programa e a formação: Como se deu o processo de formação? (Organização dos encontros, dinâmica das aulas). Foram produzidos materiais durante a formação? Quais? Qual a concepção de alfabetização defendida pelo programa?

A práticade leitura na escola desde o programa: Que contribuições o programa trouxe no trabalho com leitura e livros? Quais materiais chegaram para o município com o programa?Os acervos PNLD Obras Complementares e PNLD Alfabetização na Idade Certa foram explorados durante os encontros de formação?Quais foram às práticas que o programa mais evidenciou?Que estratégias e práticas de leitura foram orientadas e utilizadas durante a formação?Qual sua avaliação do programa, com relação aos acervos que chegaram para a escola e estratégias e práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras?

Destino dado ao acervo: Qual a orientação do programa para a utilização e organização dos acervos PNLD Obras Complementares e PNLD Alfabetização na Idade Certa?

Será garantido o seu total anonimato e confidencialidade. Agradecemos sua colaboração!

Orientadora de Estudos

Guarapuava, maio de 2018.

APÊNDICE C - Roteiro de questões para a entrevista (COORDENADOR)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE - Mestrado
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Pesquisadora: Aline MaiaraZoleti
Orientador: Marcos Gehrke

A investigação pretendida busca analisar as estratégias e práticas de leitura desde o uso acervo do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, no município de São João – PR, para desenvolver a pesquisa e produzir a dissertação, solicito ao coordenador Municipal a colaboração respondendo a entrevista que será dirigida pelas questões abaixo indicadas. Será garantido o seu total anonimato e confidencialidade. Agradecemos sua colaboração!

COORDENADOR
Quanto à formação: Qual sua formação? Fez pós-graduação? Já atuou na docência e no ciclo de alfabetização?
Quanto ao programa e a formação: Como ocorreu a adesão do município ao programa? Como são escolhidos os orientadores de estudo? Quantas escolas do município ofertam o ciclo de alfabetização? Quantos alunos estão matriculados atualmente no Ciclo?Quantas professoras participaram da formação? A quanto tempo as professoras alfabetizadoras participam da formação? Quantas professoras alfabetizadoras trabalham com as turmas do ciclo de alfabetização? Todas as professoras participaram da formação do PNAIC?Existe alguma organização para que os professores que fizeram a formação permaneçam no ciclo? O município já teve alguma devolutiva da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA? Como o programa é avaliado a nível municipal, além da Avaliação ANA?
A práticade leitura na escola desde o programa: Qual sua avaliação do programa, com relação aos acervos que chegaram para a escola e estratégias e práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras?
Destino dado ao acervo:O programa trouxe alguma orientação a respeito do destino dado ao acervo?As escolas possuem biblioteca? Quais projetos e programas contribuem para compor o acervo das bibliotecas?

Será garantido o seu total anonimato e confidencialidade. Agradecemos sua colaboração!

Coordenador do Programa

Guarapuava, maio de 2018.