

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE DO PACTO
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

**READING STRATEGIES: AN ANALYSIS OF THE NATIONAL PACT
FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE**

**ESTRATEGIAS DE LECTURA: UN ANÁLISIS DEL PACTO
NACIONAL POR LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDAD ADECUADA**

Vanessa Domingos Toledo

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: vanessatoledo@unicentro.br

Marcos Gehrke

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). E-mail: marcosgehrke@gmail.com

Aline Maiara Zoleti

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Professora da rede municipal de São João-PR. E-mail: aline.zoleti@hotmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi61.68405>

Recebido em 30/05/2023

Aceito em 25/10/2023

Notandum, ano XXVI, 2023

CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

Resumo: Analisa as estratégias de leitura e o uso do acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em São João, Paraná, situando esse Programa no cenário das políticas educacionais de livro, leitura e formação de alfabetizadoras e nas estratégias de leitura que propõe e aquelas vivenciadas na prática pedagógica, a partir de pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas. Compreende o programa como política pública significativa no contexto educacional, pois articula a formação continuada das professoras ao acervo bibliográfico e seu uso. Considera que as concepções de alfabetização, letramento e leitura relacionadas ao trabalho com as obras do programa se constituem referências nas práticas das professoras. Destaca um vasto número de estratégias de leitura, as quais podem servir de referência na formação inicial e continuada de professores alfabetizadores. Considera o PNAIC como um instrumento de formação continuada, porém identifica a descontinuidade nos encaminhamentos do trabalho com a leitura desenvolvidas nas escolas, afetadas pelas políticas de formação.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Políticas Educacionais; Alfabetização.

Abstract: Analyzes the reading strategies and the use of the collection of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), in São João, Paraná, placing this Program in the scenario of educational policies for books, reading and training of literacy teachers and in reading strategies it proposes and those experienced in pedagogical practice, based on qualitative research with literature review, document analysis and interviews. It understands the program as a significant public policy in the educational context, as it articulates the continuing education of teachers to the bibliographic collection and its use. It considers that the concepts of literacy and reading, related to working with the program's works, constituted a reference in the teachers' practices. It highlights a vast number of reading strategies, which can serve as a reference in the initial and continuing training of literacy teachers. It considers the PNAIC as an instrument for continuing education, however, it identifies the discontinuity in the work forwarding with reading developed in schools, affected by education policies.

Keywords: Continuing teacher education; Educational Policies; Literacy.

Resumen: Analiza las estrategias de lectura y el uso del acervo del Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), en São João, Paraná, situando ese Programa en el escenario de las políticas educacionales de libro, lectura y formación de alfabetizadoras y en las estrategias de lectura que propone y aquellas vivenciadas en la práctica pedagógica, a partir de investigación cualitativa con revisión bibliográfica, análisis documental y encuestas. Comprende el programa como política pública significativa en el contexto educacional, pues articula la formación continuada de las profesoras al acervo bibliográfico y su uso. Considera que las concepciones de alfabetización, letramento y lectura relacionadas al trabajo con las obras del programa se constituyen referencias en las prácticas de las profesoras. Destaca un vasto número de estrategias de lectura, las cuales pueden servir de referencia en la formación inicial y continuada de profesores alfabetizadores. Considera el PNAIC como un instrumento de formación continuada, sin embargo identifica la discontinuidad en los encaminhamentos del trabajo con la lectura desarrollados en las escuelas, afectadas por las políticas de formación.

Palabras clave: Formación continuada de profesores; Políticas Educacionales; Alfabetización.

Introdução

Estudar o âmbito das políticas públicas requer conjecturar o contexto em que são elaboradas (SOUZA, 2009), cenários, objetivos, atores e as correlações de forças estabelecidas, observando seu processo formativo, os objetivos e as funcionalidades para os quais foram desenvolvidas.

Compreendemos e assumimos na pesquisa que as políticas públicas sempre estão ligadas à ideia de direitos, caracterizando a forma de agir do Estado para dar materialidade aos direitos constitucionais (MOLINA, 2012). Assim, no caso em análise, a política

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

educacional envolve o Estado, as professoras em formação e, fundamentalmente, exige a transformação da realidade, no nosso caso, a formação continuada das professoras com as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) no contexto escolar e da alfabetização. Nesse cenário se constituem as políticas educacionais que compreendem o conjunto de programas e ações governamentais no âmbito da educação.

Logo, como descreve Gehrke (2014), as políticas de leitura e livro também se situam nesse cenário e conjuntura em que, muitas vezes, o privilégio está na política de venda do livro enquanto mercadoria, sob força e controle das empresas sobre o Estado, e não as práticas de formação de leitores e leitoras, papel que optamos assumir de modo crítico nessa relação e investigação.

A partir de tais considerações situamos o objeto aqui investigado¹, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012a) e suas ações de formação continuada, bem como as estratégias de leitura orientadas para as escolas. Assim, questionamos qual a formação, atuação e intencionalidade do PNAIC na formação das professoras?

Nosso campo de pesquisa foi o município de São João, localizado na região sudoeste do Estado do Paraná, majoritariamente agrícola ou rural, com 10.241 habitantes (IBGE, 2019). Destacamos que esse município conta com cinco escolas municipais que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental com um total de 101 professoras, das quais 20 atuam no Ciclo de Alfabetização como professoras regentes.

O trabalho objetivou analisar as estratégias de leitura orientadas pelo programa e aquelas planejadas e vivenciadas na prática pedagógica com o acervo do PNAIC e discutir o processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras.

No campo metodológico perseguimos a vertente crítica de pesquisa e, com esse olhar, analisamos o objeto na perspectiva histórica, conjuntural, perpassada pelas mediações, sempre num movimento de explicitar as contradições. Realizamos a pesquisa bibliográfica a partir de autores da área que foram triangulados, como orientam Alves-Mazzotti (1993), com a análise documental e entrevistas com as professoras e orientadoras de estudo, procedimentos que favoreceram a análise e a produção de dados qualitativos, como descrevem Bogdan e Biklen (1994).

¹ Este artigo é resultado da dissertação de Mestrado em Educação intitulada Análise das Estratégias de Leitura com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um estudo no município de São João – PR, defendida no ano de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Centro Oeste (PPGE/UNICENTRO) e o conjunto de trabalhos desenvolvidos com professoras alfabetizadoras no Laboratório da Educação do Campo e Indígena (LAECI).

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

O estudo enfatizou as ações do PNAIC, sendo o curso organizado em oito unidades com temas relacionados à alfabetização, em todo o país. O material de estudo incluiu o caderno de formação e a utilização de livros e materiais levados pela professora, compreendendo ao todo trinta e dois cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa distribuídos em quatro cursos, direcionados para as professoras de 1º, 2º e 3º ano e outro para professoras das escolas multisseriadas (BRASIL, 2012b).

As entrevistas foram realizadas com professoras, por isso adotamos a linguagem no gênero feminino para análise e produção de dados. As professoras foram selecionadas a partir da sua atuação no ciclo de alfabetização e ter participado do programa. Essa definição colaborou para a seleção de uma professora alfabetizadora (PA)² de cada escola, duas orientadoras de estudos (OE)³ e a coordenadora municipal do programa.

Assim, este trabalho foi desenvolvido e estruturado trazendo, num primeiro momento, um panorama das políticas de formação continuada das professoras alfabetizadoras com ênfase na leitura, aprofundando no PNAIC; num segundo momento, a análise das estratégias de leitura desenvolvidas nas escolas do município de São João - Paraná, sob orientação do programa.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O PNAIC foi um programa de formação de professoras alfabetizadoras que se justificou e se sustentou em dados preocupantes sobre os índices de analfabetismo no Brasil (FAILLA, 2016), os baixos níveis de leitura, a ausência de bibliotecas escolares e públicas nos municípios, os limites de acesso à leitura, entre outros aspectos que colaboram para estabelecer a conjuntura da leitura da população brasileira e as práticas de alfabetização.

Julgamos pertinente situar o PNAIC no bojo das políticas e programas de formação de professoras alfabetizadoras desenvolvidos no Brasil nas últimas décadas (1997 a 2017). No Quadro 1 sistematizamos os dados que propiciam as análises.

² As professoras alfabetizadoras estão enumeradas de 1 a 6.

³ Os orientadores de estudo estão enumerados de 1 a 2.

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

Quadro 1 - Políticas de Formação de Professoras Alfabetizadoras no Brasil (1997 a 2013).

ANO	POLÍTICA	CONTEÚDO/OBJETIVOS	ÓRGÃO
1997	Escola Ativa	Formação e orientação para professores de escolas multisseriadas, bem como distribuição de material didático e kit pedagógico.	MEC, Secadi, FNDE, Fundescola
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN em Ação	Formação de professores alfabetizadores. Aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC.	MEC
2000	Programa Gestar	Formação continuada em língua portuguesa e matemática de 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. Empreender ações educativas ao público de Ensino Fundamental e Educação Infantil.	MEC
2003	Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)	Formação continuada de professores alfabetizadores com vistas à dinamização do processo educacional, valorizando a consciência fonológica e a diversidade de gêneros textuais.	MEC, SEIF, DPE e Fundescola
2005	Pró-Letramento	Formação continuada voltada ao ensino e aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	MEC
2010	Lei n.º 12.244: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.	Lei que orienta a implementação de bibliotecas escolares em todo país até 2020. Orienta quantidades de acervos na relação com as matrículas.	Brasil
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Formação continuada destinada aos professores alfabetizadores e coordenador pedagógico.	COEIF e MEC
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 às populações do campo e quilombolas.	MEC e Secadi

Fonte: Zoletti, 2019.

A leitura do Quadro 1 permite de maneira sintetizada observar o movimento dos programas e políticas elaborados por órgãos governamentais, voltados à formação continuada das professoras alfabetizadoras. Podemos notar que uma característica comum é a descontinuidade dessas ações, associada à troca de governos, não consolidando os objetivos para os quais foram propostos, atendendo demandas imediatistas e não a um projeto educacional de Estado/País, sem resolver a situação precarizada da alfabetização brasileira que interfere nas práticas de formação continuada de professores.

Como observado ainda no Quadro 1, as políticas e os programas executados no âmbito federal têm sido planejados e elaborados de forma articulada aos estados e municípios, que são os responsáveis pela implantação da formação, com formadoras da própria rede que estejam familiarizadas com a realidade da escola. Isso traz avanços no sentido do diálogo entre os sistemas, porém coloca os municípios sempre na espera de programas e raras vezes como sujeitos de proposição.

Imbernón (2009, p. 202) afirma 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”, no entanto esse modelo de política nem sempre coloca esse sujeito na perspectiva de protagonismo, mas sim como receptor dos programas. Raros ou inexistentes são os programas que potencializam a possibilidade da formação continuada no local, e o que vem de fora traz orientações conflitantes, além de gerar acúmulo de tarefas para as professoras, extrapolando o tempo de trabalho, entre outros aspectos que a professora enfrenta na sua formação e atuação profissional.

Outro aspecto a ser destacado nas políticas analisadas é a associação que se estabelece entre formação continuada e a qualidade da educação atribuída à responsabilidade única da professora, sem considerar as condições de que esse processo dispõe. Destacamos a precária formação inicial; a baixa remuneração na educação básica; as questões limitantes de infraestrutura escolar; as condições de trabalho; a própria organização do trabalho pedagógico nas redes municipais; o baixo nível de leitura dos professores e o custo elevado dos livros no país; entre outros condicionantes que precisam ser considerados no âmbito da formulação das políticas públicas educacionais quando se pretende qualidade social na educação.

Ressaltamos ainda que os programas tiveram seus financiamentos reduzidos ano a ano e isso enfraqueceu a política de formação continuada. Salientamos também a redução de bolsas; os cortes nos kits de material didático; a redução de tempo dos programas; as

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

universidades ausentes da estrutura dos programas; a falta de publicação de dados pelas próprias professoras da educação básica; entre outros aspectos que merecem aprofundamento em novas pesquisas.

Quanto ao PNAIC no campo das políticas educacionais, destacamos que é instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 como ação que conta com a participação articulada do governo federal, governos estaduais e municipais para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

As ações do PNAIC apoiaram-se em quatro eixos de atuação: Formação continuada de professores alfabetizadores⁴; Materiais didáticos e pedagógicos; Avaliações, Gestão, Controle Social; e Mobilização (BRASIL, 2012a). Constitui-se, portanto, como um conjunto de programas, materiais, referenciais curriculares e pedagógicos, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para alfabetização e formação de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012b).

Os cursos de formação⁵ foram ofertados na modalidade presencial e em 2013 a ênfase foi na Língua Portuguesa/Linguagem; em 2014, Alfabetização Matemática; em 2015 ampliou-se para as demais áreas do conhecimento com o foco para a interdisciplinaridade. Nos anos de 2016, 2017 e 2018 a formação teve como foco principal o diagnóstico das turmas de alfabetização.

Além da proposição da formação continuada, o PNAIC, articulado às políticas de livro e leitura, colaborou significativamente para a formação da professora e também para o acervo das salas de aula e da biblioteca das escolas, que foram sendo construídos, uma vez que o programa aliou o trabalho de formação continuada com o trabalho de distribuição de acervos. Nessa conjuntura se situam os desafios da formação do leitor que, segundo Gehrke (2014), precisa contribuir na consolidação das bibliotecas escolares.

Os acervos estão organizados em três categorias: os Cadernos de formação, as Obras Complementares e o PNLD/PNAIC. Este último trata da distribuição de obras literárias, com diversos gêneros textuais de verso, poemas, parlendas, trava-língua, quadras, adivinhas; entre os classificados como prosa há clássicos da literatura infantil, histórias, textos de tradição popular, fábulas, lendas; há também os livros de imagens e livros de imagens com pequenos textos; e os quadrinhos (BRASIL, 2015).

⁴ Professores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos e também professores de classes multisseriadas (BRASIL, 2012a).

⁵ 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.

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

De acordo com Frambach (2016), apesar de ser uma estratégia formatada pelo programa, a distribuição de livros se configurou como uma oportunidade para ampliar os acervos das escolas, aliada à possibilidade de conhecer esses acervos durante a formação e proporcionar momentos de reflexão. A nosso ver, os acervos enviados foram uma das principais contribuições do programa, que apresentou obras de qualidade, adequados e suficiente para as escolas analisadas, fortalecendo e criando a necessidade da biblioteca na escola.

Como a biblioteca se fez acontecimento na história e na cultura da humanidade, dela decorrendo novos fatos, um destaque a Lei n.º 12.244 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do País (BRASIL, 2010), até o ano de 2020. Porém, o PNAIC que seria uma possibilidade de concretização da referida lei, não se efetivou, evidenciando a falta de diálogo ou articulação entre as políticas e programas dos governos.

Alfabetização e leitura precisam andar juntas e a convicção de que a biblioteca escolar ou pública ocupam espaço significativo na escola, leva-nos a questionar sobre as condições estruturais, sobre a comunidade de usuários, o acervo e as práticas de uso pelos usuários. Práticas bem sucedidas apresentadas e propostas no PNAIC reduziram-se as salas de aula ou “celas de aula”, perderam o potencial de indicar a biblioteca escolar como espaço de realização, formando leitores mais autônomos.

Para o PNAIC, a alfabetização se dá até o terceiro ano do Ensino Fundamental, porém autores e autoras da literatura averiguada entendem que a alfabetização se dá ao longo da vida. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) orienta que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica e aponta que no 3º ano o processo continua com maior foco na ortografia. Como podemos observar, há contradições na definição do que vem a ser alfabetização, aspecto que remete à professora alfabetizadora uma posição político-teórica, para que essas definições não comprometam seu trabalho de alfabetizar.

Tomando esse aspecto, sobre quando a criança pode ou deve estar alfabetizada, ainda que definido nas políticas educacionais nacionais, precisa ser assumido, também, pelas profissionais da educação como sua ferramenta de trabalho, ou seja, a pedagogia, as teorias pedagógicas, as metodologias, entre outros, têm propostas e respostas para essas questões e às profissionais, o movimento docente e os sistemas de ensino local cabe a posição.

O conjunto de documentos analisados nos permite considerar que o PNAIC trouxe avanços mediante um pacto que articulou ações entre as esferas federal, estadual e municipal,

chegando às escolas, professoras e crianças do Ciclo de Alfabetização, por meio das práticas discutidas na formação continuada. Ainda que, muitas críticas ele sofreu durante seu desenvolvimento, especialmente sobre as questões estruturais, metodológicas e de materiais adotados. Diante do exposto, passamos à apresentação e análise das estratégias de leitura encontradas considerando a pesquisa de campo, sob a luz da literatura investigada.

As estratégias de leitura: desafios para uma política de leitura e alfabetização

Iniciamos a discussão trazendo o conceito de estratégia em Aulete (2004) como a arte de utilizar os meios de que se dispõe para conseguir alcançar determinados objetivos. Logo, trabalhamos com a ideia de estratégias de leitura como procedimentos para a compreensão do texto, conforme Solé (1998),

[...] 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).

O ensino da leitura e o trabalho com a leitura para o PNAIC é na perspectiva de Solé, ocorrendo durante o processo de alfabetização, como objeto de ensino e a leitura (BRASIL, 2012c). Nesse processo entende-se a leitura como social e saber ler implica a compreensão do texto, fato que se consolida quando consegue estabelecer significados, concretizar a construção de sentido. De acordo com Solé (1998) há um processo de interação entre o leitor e o texto seguido por objetivos que guiam a leitura, pois sempre lemos para algo, para alcançar uma finalidade “devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade, informar-se sobre um determinado fato” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Nesse sentido, ao longo da análise dos cadernos do acervo disponibilizado pelo PNAIC para as professoras alfabetizadoras, evidencia-se uma perspectiva insistente, a dos momentos de leitura que devem ser planejados e a função social da leitura igualmente apresentada aos estudantes, a fim de que além de alfabetizados sejam também letrados. Esses conceitos consideram que a alfabetização e o letramento não se dão de forma desvinculada da formação da criança leitora, ambos podem e devem acontecer de maneira integrada. Os livros

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

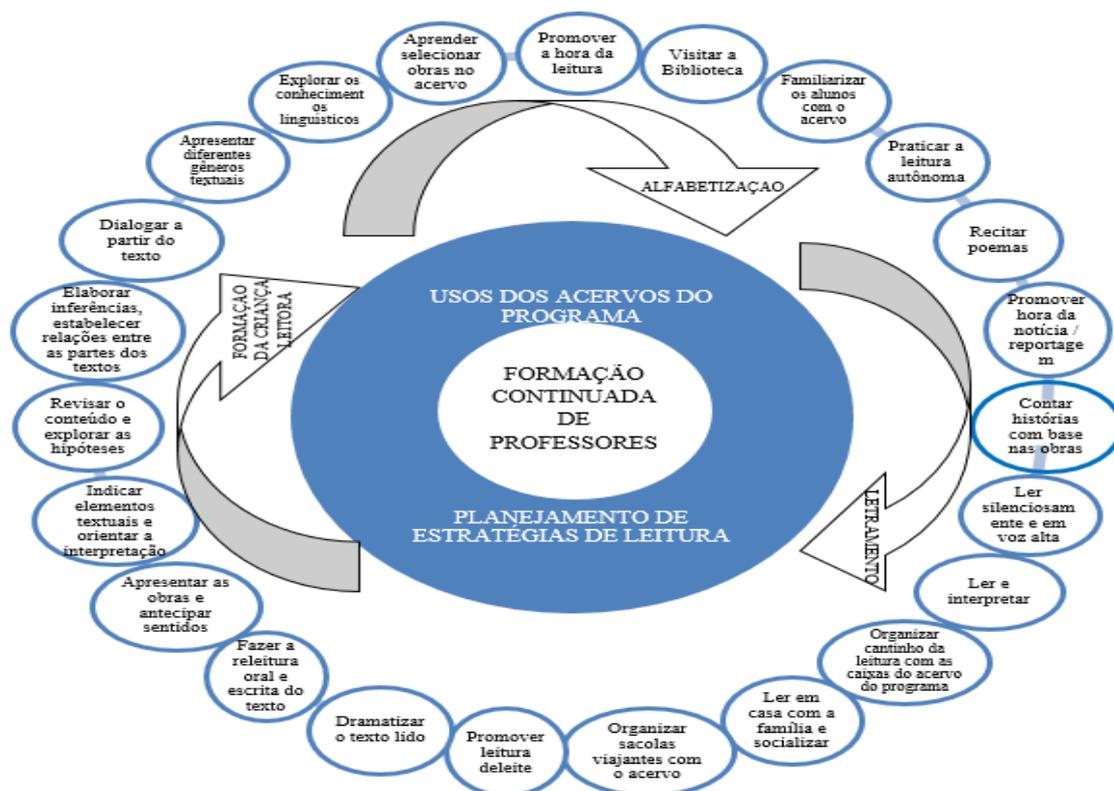
aparecem como um recurso fundamental, pois a partir deles é possível organizar estratégias de leitura que tenham como objetivo os aspectos da interlocução, estratégias cognitivas e a abordagem dos conhecimentos linguísticos.

Durante as entrevistas e a análise dos documentos notamos que a ideia de organizar o planejamento a partir de sequências didáticas aparece com maior vigor, sendo Zabala (1998) um dos autores que fundamenta os documentos do programa no tocante à questão das sequências didáticas. Para o autor, sequências didáticas são o “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” (ZABALA, 1998, p. 45).

Assim, o programa analisado articula o trabalho das estratégias de leitura com a prática de planejamento desde as sequências didáticas que, segundo as professoras, permite organizar o plano num contínuo; dar lógica crescente ao plano e de acordo com a exigência das atividades; visualizar os resultados que se deseja alcançar a partir da definição dos objetivos.

Em face disso, na Figura 1 sistematizamos o movimento que constituiu a formação continuada das professoras alfabetizadoras no âmbito das estratégias de leitura orientadas e desenvolvidas no PNAIC. O instrumento que se pretende dialético está estruturado no seguinte movimento de análise: a) de dentro para fora, o núcleo é a formação continuada das professoras; b) o segundo círculo aponta o uso do acervo do programa mediado pelo planejamento de estratégias de leitura; c) nas flechas em movimento trazemos três grandes conceitos/categorias que permearam a formação, quais sejam a alfabetização, o letramento e a formação da criança leitora; d) por fim, nos círculos externos, as 23 estratégias de leitura identificadas na pesquisa.

Figura 1 – Movimento da formação continuada com as estratégias de leitura, São João, 2013 - 2018.



Fonte: Zoletti, 2019.

A partir da Figura 1 destacamos que o trabalho com estratégias de leitura perpassa por três dimensões: a dimensão sociodiscursiva, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o domínio dos conhecimentos linguísticos, dimensões assumidas em Brasil (2012c), fundamentadas em Solé (1998).

Em relação à estratégia promover leitura deleite, salientamos que a mesma é entendida pelo programa como atividade permanente, “são aquelas que se repetem durante um determinado período de tempo (semana, mês, ano)”. O pensamento sobre essa prática é de que:

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 (PA-4).

Quanto a esses aspectos levantados destacamos a importância da professora organizar momentos de leitura em sala em que todos 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. Outras estratégias que se aproximam a essa perspectiva são: praticar

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

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, que é realizada em todas as escolas investigadas.

Nas escolas das entrevistadas PA-4 e PA-6 as crianças são convidadas a fazer a leitura para as turmas que ainda não sabem ler, colocando a criança que já sabe ler com aquela que ainda não sabe, portanto, uma estratégia de leitura com função social, ler para alguém.

As professoras entrevistadas também organizam estratégias como as 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 colegas. A estratégia da leitura domiciliar permite ampliar o acesso dos familiares à leitura, estimulando a leitura e a biblioteca em ambiente familiar, incentivando o desenvolvimento do gosto e hábito de leitura, conforme Silva (1998).

Outra estratégia de leitura orientada são os cantinhos de leitura. Trata-se de uma estratégia mais ampla que aglutina outras como contar e ouvir histórias com base nas obras lidas pela professora com as crianças que agora contam e recontam essas histórias para seus colegas. Nesses momentos ainda é possível utilizar estratégias como indicar elementos textuais e sugerir uma interpretação; dialogar a partir do texto; e o professor pode utilizar as estratégias antes, durante e depois da leitura, como descrevem Brandão (2006) e Rosa (2016).

Consideramos que o programa teve grande influência no planejamento das estratégias de leitura das professoras, principalmente no que se refere ao olhar sobre os livros, embora de acordo com o relato muitas coisas já vinham sendo feitas, outras passaram a ser organizadas de maneira diferente após a formação do PNAIC, como afirma a PA-1: “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”.

Evidenciamos a partir dos relatos da formação e durante as entrevistas que, para além daquilo que o programa orientou, as professoras também criaram estratégias a partir das trocas de experiências e estudo dos cadernos de formação. Isso demonstra a busca por conhecimentos além daqueles adquiridos com a formação, e a criação de outras estratégias, realizando 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”, revela a PA-1.

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

Durante as falas das professoras acerca da utilização dos livros do acervo é comum, entre todas, utilizar estratégias como “explorar conhecimentos linguísticos”, “revisar o conteúdo e explorar hipóteses” como exemplificamos a partir do relato da professora:

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, aí 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 (PA-1).

Logo, a fala das professoras e orientadoras permitem vislumbrar a leitura de forma lúdica, para explorar determinados conteúdos, além do fato de que o contato diário com os livros faz com que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura. Todavia, de acordo com Solé (1998), a criança precisa aprender estratégias de leitura para que de posse dos livros saiba ler com autonomia e selecionar as informações que procura. A mesma premissa vale para a formação das professoras, ou seja, apropriar-se de estratégias novas de leitura ou revisitar as suas próprias, agora com maior fundamento teórico para, com autonomia, criar e transformar o trabalho da alfabetização e da leitura.

Destacamos ainda na fala das professoras entrevistadas a percepção da boa qualidade do material, dos livros, recebido por elas, porém precisamos alertar que a qualidade do material impresso precisa estar articulada à qualidade e à diversidade de conteúdo das obras. Nesse ponto, chamamos a atenção para o caráter ideológico do livro, que faz parte do conteúdo, como destacam Silva (1998) e Gehrke (2014), já que o Pacto é um programa de formação continuada implantado pelo Estado que padroniza nacionalmente a leitura para todos. Uma leitura nacional é um aspecto importante, mas os conteúdos regionais e locais raras vezes são contemplados, evidenciando lacunas na leitura e na política.

Ao elaborar estratégias de leitura para ampliar os conhecimentos linguísticos dos estudantes a partir de uma obra é possível que a professora, como mediadora das estratégias, possibilite para a criança maneiras de dialogar com o texto, elaborar inferências sobre o assunto, dando condições para que olhem para outros textos e possam tomar como exemplo as experiências vivenciadas em sala.

Em uma análise geral dos dados apresentados na Figura 1 verificamos que as estratégias são orientadas, planejadas e vivenciadas no contexto da prática e perpassam as

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

dimensões sociodiscursiva, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o domínio dos conhecimentos linguísticos, por vezes mais sobre uma dimensão do que outra, mas podemos considerar que a leitura e o uso das obras tiveram um lugar especial nas práticas analisadas.

Assim, as estratégias de leitura fundamentadas em Solé (1988) possibilitaram às professoras responsáveis pela mediação entre o estudante e o livro as condições para aproximar a criança do universo da leitura, de acordo com os objetivos planejados, a fim de que possam atuar como leitoras autônomas.

Como síntese catalizadora podemos dizer que o PNAIC produziu contribuições para a formulação de uma política de formação de leitores e a alfabetização, quando viabilizou a formação continuada em serviço; articulou as três esferas do governo; garantiu, ainda que de forma insuficiente, o financiamento; viabilizou a produção e distribuição das obras do acervo. Acreditamos que não assumiu com clareza a organização das bibliotecas escolares, espaço primordial para uma política de leitura e alfabetização; seu caráter de programa não avançou para política pública, e mais uma vez a descontinuidade se colocou no processo.

Considerações finais

O estudo permitiu evidenciar uma contradição entre legislação e os resultados apresentados na prática cotidiana escolar no decorrer dos anos. A formação continuada que deveria ter como ênfase a atualização e a complementação ao longo da carreira vem tomando um caráter generalista comandado pelas avaliações de resultados.

Verificamos também que o PNAIC oportuniza o acesso a um acervo diversificado de obras e, por meio da formação continuada, poderá incorporar o desenvolvimento de estratégias de leitura buscando alfabetizar e letrar de forma simultânea. Logo, o conjunto do acervo está a serviço da formação continuada das professoras e da formação de leitores e leitoras, desde a alfabetização e o letramento. Nesse sentido, 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 das professoras, mediadas pelas estratégias de leitura, conforme orienta Solé (1998), possibilitando a formação da criança leitora.

Consideramos que o mapeamento das estratégias e práticas de leitura orientadas pelo programa, e aquelas planejadas e vivenciadas na prática pedagógica, contribuem com os estudos da área, potencializando novas análises ou futuras pesquisas. Destacamos que o planejamento é fundamental, mas que as concepções, métodos, propostas precisam ser

flexibilizados para diferentes concepções de planejamento permitindo o espaço de criação das docentes.

Podemos concluir que as estratégias de leitura indicadas no programa possibilitaram para as professoras responsáveis pela mediação entre o estudante e o livro condições para aproximar as crianças do universo da leitura, de acordo com os objetivos planejados, oferecendo condições para que posteriormente possam atuar como leitoras autônomas.

Com o estudo apresentado é possível considerar, portanto, que o PNAIC abriu mais espaço para o livro e para a leitura literária na escola, forjando uma mudança na forma como as professoras concebem os livros e a leitura, aspecto influenciado pela formação continuada, conferindo uma importância significativa à leitura como deleite/fruição/estética.

Concluimos que a formação colaborou com a ideia de que é preciso oferecer uma diversidade de acervo às crianças para que tenham autonomia para escolher os livros de acordo com as suas preferências, aspecto fundamental quando defendemos a formação de leitores, e que a biblioteca escolar e pública precisam ser inseridos nas políticas educacionais e públicas com espaços centrais na formação de leitores de uma comunidade.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 96, p. 15-23, 1993.

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

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. de F. (orgs). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-75.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Literatura na hora certa**: Guia 1 - 1º ano do ensino fundamental. PNLD/PNAIC. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012a.

Notandum, ano XXVI, 2023 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

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

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. Lei n.º 12.244: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 25 maio. 2010.

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

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

GEHRKE, M. **Contribuições da práxis para a construção da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo**. Paraná: Curitiba, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional**: Município de São João, Paraná, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/sao-joao.html>. Acesso em: 14 maio 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROSA, Z. R. F. da R. **O PNAIC como peça da política de formação continuada de professores**: entre fins declarados e expectativas locais. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.

SILVA, E. T. da. **Elementos de Pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, H. de. **Como se faz análise de conjuntura**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOLETI, A. M. **Análise das estratégias de leitura com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: um estudo no município de São João – PR. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.