

CICLO DE ESTUDOS

3.º CICLO DE ESTUDOS EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**A formação continuada dos professores dos
anos iniciais para o ensino da leitura literária
em escolas públicas do Ceará:
Uma análise do Programa Aprendizagem na Idade Certa
– MAIS PAIC**

Sammya Santos Araújo

2025



Sammya Santos Araújo

**A formação continuada dos professores dos anos iniciais para o ensino da leitura literária em escolas públicas do Ceará:
Uma análise do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC**

Tese realizada no âmbito do Doutoramento em Ciências da Linguagem, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e pelo Professor Doutor Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

Sammya Santos Araújo

**A formação continuada dos professores dos anos iniciais para o ensino da leitura literária em escolas públicas do Ceará:
Uma análise do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC**

Tese realizada no âmbito do Doutorado em Ciências da Linguagem, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e pelo Professor Doutor Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos

Membros do Júri

Presidente:

Vogais:

Aos meus avós maternos (*in memoriam*),
Raimunda Adriana e Vicente Cosme, que
nos deram um lar e não mediram esforços
para hoje terem uma neta professora.

Sumário

Declaração de honra/Declaration of Honor.....	8
Agradecimentos.....	9
Resumo.....	11
Abstract.....	12
Índice de Figuras.....	13
Índice de Quadros e Tabelas.....	14
Índice de Gráficos.....	15
Lista de abreviaturas e siglas.....	16
Introdução.....	19
1.1. Objetivos e questões de investigação.....	27
1.2. Pertinência do estudo.....	28
Parte I – Breve contexto da educação brasileira.....	33
1. Alguns marcos constitucionais da Educação Brasileira.....	34
2. Políticas públicas de leitura no Brasil.....	40
3. Contextualização e breve história do Programa Aprendizagem na Idade Certa.....	56
4. Contexto atual: Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC.....	70
5. Eixo de Literatura e Formação do Leitor.....	78
6. A pandemia do Novo Coronavírus.....	88
6.1. O ensino remoto no Ceará.....	94
Parte II – Enquadramento teórico e metodológico.....	99
1. Enquadramento teórico.....	100
1.1. Leitura em Língua Materna.....	100
1.1.1. Concepções de Leitura.....	101
1.1.2. O conceito de leitura conforme os documentos oficiais do Brasil.....	108
1.1.3. Leitura literária.....	116
1.1.4. A escolarização da leitura literária nos anos iniciais.....	126
1.2. Formação docente.....	133
1.2.1. Formação inicial no Brasil.....	134
1.2.2. Formação continuada.....	145
1.2.3. Formação continuada para o ensino da leitura literária: alguns pressupostos.....	154
1.3. Educação literária.....	160

1.3.1. A formação do leitor literário.....	162
1.3.2. A mediação da leitura literária.....	169
1.3.3. Práticas de leitura literária nos anos iniciais.....	177
2. Enquadramento Metodológico.....	186
2.1. Tipo da pesquisa.....	187
2.2. Contexto da pesquisa.....	190
2.3. Sujeitos da pesquisa.....	199
2.4. Procedimentos para a geração de dados.....	202
2.5. Instrumentos de recolha de dados.....	203
2.5.1. Análise de documentos.....	204
2.5.2. Inquérito por questionário de perfil leitor.....	204
2.5.3. Inquérito por questionário sobre as formações.....	205
2.5.4. Inquérito por questionário ao final do processo de formação continuada.....	205
2.6. Procedimentos de análise de dados.....	206
2.7. Procedimentos éticos.....	207
Parte III – Uma análise das formações continuadas dos professores dos anos iniciais para o ensino da leitura literária em escolas públicas do Ceará no âmbito do programa aprendizagem na idade certa – MAIS PAIC.....	208
1. Apresentação e discussão dos resultados.....	209
1.1. Apresentação dos resultados da análise.....	211
1.1.1 Apresentação dos resultados do Inquérito por questionário de perfil leitor.....	211
1.1.2. Apresentação dos resultados do Inquérito por questionário sobre as formações continuadas do MAIS PAIC - Anos Iniciais (Ciclo de Alfabetização).....	215
2. Discussão dos resultados.....	224
2.1. A relação entre o perfil leitor dos professores participantes da pesquisa e as práticas do ensino da leitura literária em sala de aula.....	224
2.1.1. O histórico leitor dos professores-formadores do MAIS PAIC.....	225
2.1.2. Experiências leitoras atuais.....	234
2.1.3. Formação acadêmica.....	237
2.2. As percepções e representações dos professores-formadores do MAIS PAIC.....	246
2.3. O ensino da leitura literária nos anos iniciais no MAIS PAIC.....	256
2.4. Planejamento do ensino da leitura literária para sala de aula.....	267
3. Considerações finais.....	273

Referências Bibliográficas.....	291
Anexos.....	312
Anexo A - Textos e imagens utilizados no Diagnóstico do Nível de Alfabetização Infantil DNA – I	313
Anexo B – Parecer de aprovação de comitê de ética da FLUP.....	323
Anexo C – Parecer de aprovação de comitê de ética do Brasil/UECE.....	325
Anexo D – Proposta do Eixo de Literatura e Formação do Leitor.....	330
Anexo E – Chamada pública para composição de bolsistas do Programa de Aprendizagem da Idade Certa – MAIS PAIC.....	358
Anexo F – Agenda das formações 2021 do Eixo de Literatura e Formação do Leitor.....	374
Anexo G – Agenda das formações 2022 do Eixo de Literatura e Formação do Leitor.....	379
Apêndices.....	384
Apêndice A – Inquérito por questionário de perfil leitor.....	385
Apêndice B – Inquérito por questionário sobre as formações.....	389
Apêndice C – Inquérito por questionário ao final do processo de formação continuada.....	393
Apêndice D – Vídeos catalogados das contações de história – Coleção PAIC PROSA E POESIA, produzidos pelos Eixo de Literatura e Formação do Leitor, através do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC durante os anos de 2020 e 2021.....	395
Apêndice E – Indicação de textos literários que os participantes da pesquisa mais gostaram de ler (pergunta 7), do Inquérito por questionário de perfil leitor.....	398
Apêndice F – Respostas do Inquérito por questionário de perfil leitor.....	400
Apêndice G – Respostas do Inquérito por questionário sobre as formações.....	423
Apêndice H – Respostas do Inquérito por questionário ao final do processo de formação continuada.....	435

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que a presente tese é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou em outra unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico. Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (*chatbots* baseados em grandes modelos de linguagem) para a realização da presente tese.

I hereby declare that this thesis is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence. I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this thesis.

Porto, Portugal, 15 de janeiro de 2025

Sammya Santos Araújo

Agradecimentos

Um trabalho de investigação como o que aqui se apresenta não poderia ter sido realizado sem a colaboração de várias pessoas e instituições. Portanto, quero expressar publicamente o meu profundo agradecimento e reconhecimento a todos os que tornaram possível a realização deste trabalho.

Cumpro-me deixar aqui um especial muito obrigada:

À minha orientadora, Professora Isabel Margarida Duarte, por seu olhar minucioso, atencioso e amoroso. Realizei um sonho de tê-la como minha orientadora. Confesso que saía de cada reunião (*online* e presencial) emocionada com tamanho privilégio em ouvi-la.

Ao meu coorientador, Professor Paulo Santos, pelos direcionamentos preciosos que me fizeram ter confiança nos meus estudos e na decisão do caminho a trilhar. Grata pelo apoio, confiança e orientação.

À minha mãe, que sempre priorizou buscar a melhor educação para mim e para minha irmã. Acompanhava de perto nossa caminhada escolar e acadêmica, torcendo e acreditando nos nossos sonhos. Eu te amo, Ilca Maria.

Aos meus avós (*in memoriam*), que ajudaram minha mãe na nossa criação. Desde deixar-me na escola de bicicleta e ônibus até cuidar de mim com afeto em todos os momentos da minha vida, protegendo-me de toda maldade e do racismo do mundo.

À minha irmã, Sayonara Araújo, que me escuta com o coração, vibra por todas as minhas conquistas e estende a mão para ajudar-me em tudo.

Ao meu esposo, meu amor, Mateusz Garczynski, que aposta e trabalha para a realização dos meus sonhos como se fossem os dele. Obrigada pelo coração mais lindo, generoso e carinhoso desse mundo: *Kocham Cię!*

Ao meu pai, Ribeiro de Araújo, que se orgulha das minhas conquistas.

À minha amiga portuguesa Guiomar Rodrigues e a toda a sua família, por me receberem em vossa casa em Braga e em Monção. Meus dias em Portugal foram mais felizes por terem a companhia e o afeto de pessoas tão incríveis.

Às minhas amigas Loana Oswald, Mariana Holanda, Camila Ellery e Fernanda Rios por entenderem minha ausência para estudar em todos esses anos e por me incentivarem em todos os encontros virtuais e presenciais.

À minha afilhada amada, Anna Nirley Oswald, pelo amor genuíno e por ter realizado meu sonho de cuidar e de zelar por uma criança por toda a vida.

Aos meus amigos da universidade que se tornaram da vida, Lya Parente, Conceição do Vale, Mônica Castro, por ouvirem meus desabaços e me ajudarem com reflexões profundas sobre a vida e sobre a teoria acadêmica.

Aos meus companheiros de sonhos e de leitura, Fabiana Skeff, Elder Sales e Sandra Leite, por serem meus passarinhos literários e defensores da leitura literária para a escola pública brasileira.

À minha querida Professora Fernanda Coutinho, por nutrir com sua amizade meu amor pela literatura, arte, viagens, cafés e sonhos.

À nossa líder do grupo de estudo GPLEER - UECE, Professora Cleudene Aragão, e aos meus colegas de grupo pelas vivências e pelos saberes vivenciados.

À minha amiga, Luciana Bessa, por segurar minha mão, tirando minhas dúvidas técnicas da Língua Portuguesa e de normatização acadêmica. Seu apoio foi fundamental para findar confiante essa caminhada.

À Universidade Estadual do Ceará e à Universidade Federal do Ceará, minhas duas casas acadêmicas, meus jardins encantados de estudo.

Um agradecimento especial à Universidade do Porto por ter me oportunizado conhecer e estudar com meus grandes professores. Passava horas na biblioteca habitada por excelentes obras acadêmicas e literárias, no convívio com meus mestres; a tudo que pude aprender com os senhores durante esses anos que estivemos juntos.

Aos formadores do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, por terem contribuído imensamente com essa pesquisa e por me terem permitido vivenciar presencialmente a formação continuada durante os anos de acompanhamento.

A todos, minha eterna gratidão!

Resumo

Esta Tese é resultado de uma pesquisa que visou investigar como se realiza (e em que medida) o processo de formação docente continuada para o ensino da leitura literária, em língua materna dos anos iniciais, no âmbito do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC, fortalecendo o regime de cooperação pedagógica, técnica e financeira, e de formação continuada aos municípios cearenses. A presente investigação se debruçou acerca do processo formativo do Eixo de Literatura e Formação do Leitor nos anos de 2021, 2022 e início de 2023. As bases teórico-metodológicas repousam, entre outros, sobre os estudos de Azevedo (2007), Azevedo e Balça (2016), Bakhtin (2003), Colomer (2007, 2008), Colomer e Camps (2008), Cosson (2014, 2016), Freire (2011), Kleiman (2008), Martins (2006), Mendoza (2004), Paulino (2005), Paulino e Cosson (2009), Ramos (2013), Reis (2015), Solé (1998), Yunes (2003), para se refletir sobre leitura e leitura literária; BNCC (2018), DCRC (2019), Geraldi (2015), Lajolo (1993), LDB (1996), PCN (1997), Pinheiro (2005), Soares (2011), Zilberman (2003), objetivando versar acerca dos documentos oficiais brasileiros e da escolarização da leitura literária para os anos iniciais; Gatti (2003, 2016, 2019), Girotto e Souza (2010), Imbernón (2010, 2011), Libâneo (1994, 2002), Nóvoa (1992, 2009), Schön (1995), Tardif (2001, 2002), visando a abordar as questões relativas à formação inicial e continuada do professor. A metodologia incluiu inquéritos e acompanhamento de formações remotas e presenciais, com análise qualitativa dos dados. Os resultados mostraram que o processo de formação continuada desenvolvido pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor promove a capacitação para o trabalho com o texto literário, mas ainda necessita de maiores reflexões e reformulações desse processo com a família e com a biblioteca, além de um maior repertório literário de textos universais voltados para o professor e para o aluno dos anos iniciais.

Palavras-chave: Leitura literária; Formação continuada; Ensino; Políticas públicas; Brasil.

Abstract

This Thesis is the result of a research aimed at investigating how the process of continuing teacher education for teaching literary reading, in the mother tongue in the early school years, carries out (and to what extent) within the scope of the "Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC" program, strengthening the regime of pedagogical, technical, and financial cooperation, and continuing education to the municipalities of Ceará. This investigation focused on the training process of the Literature and Reader Formation Axis in the years 2021, 2022, and the beginning of 2023. The theoretical-methodological framework relies, among others, on the studies of Azevedo (2007), Azevedo and Balça (2016), Bakhtin (2003), Colomer (2007, 2008), Colomer and Camps (2008), Cosson (2014, 2016), Freire (2011), Kleiman (2008), Martins (2006), Mendoza (2004), Paulino (2005), Paulino and Cosson (2009), Ramos (2013), Reis (2015), Solé (1998), Yunes (2003), to reflect on reading and literary reading; BNCC (2018), DCRC (2019), Geraldi (2015), Lajolo (1993), LDB (1996), PCN (1997), Pinheiro (2005), Soares (2011), Zilberman (2003), in order to discuss Brazilian official documents and the schooling of literary reading for the early years; Gatti (2003, 2016, 2019), Girotto and Souza (2010), Imbernón (2010, 2011), Libâneo (1994, 2002), Nóvoa (1992, 2009), Schön (1995), Tardif (2001, 2002), with the aim of addressing issues related to initial and continuing teacher education. The methodology included surveys and monitoring of remote and in-person trainings, with qualitative data analysis. The results showed that the continuing education process developed by the Literature and Reader Formation Axis promotes capacity building for working with literary text, but still requires further reflections and reformulations of this process with the family and the library, in addition to a greater literary repertoire of universal texts aimed at both the teacher and the student of the early school years.

Key-words: Literary reading; Continuing education; Teaching; Public policies, Brazil.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – FLUXO DE RELAÇÃO ENTRE UNIDADES RESPONSÁVEIS PELO PAIC.....	60
FIGURA 2 – FLUXO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DO MAIS PAIC.....	75
FIGURA 3 – ROTINA PEDAGÓGICA DO MAIS PAIC (ANOS INICIAIS – 1.ª SEMANA).....	76
FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO DO FLUXO DAS FORMAÇÕES DO MAIS PAIC.....	196
FIGURA 5 – <i>GOOGLE</i> SALA DE AULA DO EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR	248
FIGURA 6 – IMAGEM DO VÍDEO <i>CONTAÇÃO DA HISTÓRIA DO LOBISOMEM</i>	260

Índice de Quadros e Tabelas

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E DE TESES NO PERÍODO DE 2021 A 2022.....	31
QUADRO 2 – DIVISÃO DO SISTEMA DE ENSINO DO BRASIL.....	37
QUADRO 3 – AGRUPAMENTO DOS MUNICÍPIOS QUE PERTENCEM A CADA JURISDIÇÃO DE CREDE, CONFORME SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ.....	193
QUADRO 4 – INFORMAÇÕES SOBRE OS MÓDULOS DAS FORMAÇÕES OBSERVADAS NO ANO DE 2021.....	197
QUADRO 5 – INFORMAÇÕES SOBRE OS MÓDULOS DAS FORMAÇÕES OBSERVADAS NO ANO DE 2022.....	198
QUADRO 6 – CATEGORIAS DE ANÁLISE DO PERFIL LEITOR.....	212
QUADRO 7 – CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS.....	215
QUADRO 8 – ESCOLARIDADE (FORMAÇÃO ACADÊMICA) E ÁREA DE ESTUDO DO GRUPO 1.....	226
QUADRO 9 – ESCOLARIDADE (FORMAÇÃO ACADÊMICA) E ÁREA DE ESTUDO DO GRUPO 2.....	227
QUADRO 10 – JUSTIFICATIVA SOBRE A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL NA PRÁTICA COMO LEITOR.....	239
QUADRO 11 – JUSTIFICATIVA SOBRE A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA COMO LEITOR..	242
QUADRO 12 – SUGESTÕES PARA MELHORAR FORMAÇÃO LITERÁRIA INDIVIDUAL DO PROFESSOR-FORMADOR.	244
QUADRO 13 – SUGESTÕES PARA MELHORAR AS FORMAÇÕES DO MAIS PAIC QUANTO AO ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA.....	251
QUADRO 14 – INFORMAÇÕES SOBRE OS MÓDULOS DAS FORMAÇÕES OBSERVADAS NO ANO DE 2021.....	257
QUADRO 15 – OBJETIVO GERAL DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DE 2021.....	257
QUADRO 16 – INFORMAÇÕES SOBRE OS MÓDULOS DAS FORMAÇÕES OBSERVADAS NO ANO DE 2022.....	261
QUADRO 17 – RELAÇÃO DOS TEXTOS TEÓRICOS TRABALHADOS NA FORMAÇÃO 2022, DO EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR.....	263
QUADRO 18 – RELAÇÃO DAS HABILIDADES E OBJETOS DE CONHECIMENTOS PRESENTES NO DCRC (2019)....	264
QUADRO 19 - RESPOSTA DO P7 SOBRE OS TEXTOS LITERÁRIOS (GÊNEROS) DE QUE OS ALUNOS MAIS GOSTAM	268
QUADRO 20 – RESPOSTAS (SELECIONADAS) DOS PARTICIPANTES SOBRE O PLANEJAMENTO DAS AULAS.....	270
TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DA REDE PÚBLICA CEARENSE DE ENSINO BÁSICO.....	191
TABELA 2 – PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES-FORMADORES DO EIXO DE LITERATURA - ANO 2022.....	200
TABELA 3 – RESUMO QUANTITATIVO E PORCENTAGEM DE PROFESSORES-FORMADORES PRESENTES NOS MÓDULOS DE 2022.....	201

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – AS FORMAÇÕES DO MAIS PAIC E A UTILIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA.....	218
GRÁFICO 2 – ATUAÇÃO DOS PROFESSORES-FORMADORES NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO – ANOS INICIAIS NO 1.º, 2.º OU 3.º ANO.....	229
GRÁFICO 3 – A PRESENÇA DO TEXTO LITERÁRIO DURANTE A INFÂNCIA DOS PROFESSORES-FORMADORES.....	230
GRÁFICO 4 – PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA CONTAÇÃO (OU LEITURA) DE HISTÓRIAS NA INFÂNCIA.....	231
GRÁFICO 5 – ACERCA DO “PERÍODO DE APRENDER A LER” NA INFÂNCIA.....	233
GRÁFICO 6 – FREQUÊNCIA DA LEITURA POR FRUIÇÃO/PRAZER.....	234
GRÁFICO 7 – A FORMAÇÃO INICIAL E SUA INFÂNCIA NA PRÁTICA COMO LEITOR.....	238
GRÁFICO 8 – A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA INFÂNCIA NA PRÁTICA COMO LEITOR.....	241

Lista de abreviaturas e siglas

GRH.....	GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS
ANPED	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
APRECE	ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO CEARÁ
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CAED-UFJF	CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CCEAE.....	COMITÊ CEARENSE PARA ELIMINAÇÃO DO ANALFABETISMO ESCOLAR
CECOF.....	CÉLULA DE COOPERAÇÃO FINANCEIRA DE PROGRAMAS E PROJETOS
CEMUP.....	CÉLULA DE FORTALECIMENTO DA GESTÃO MUNICIPAL E PLANEJAMENTO DE REDE
CERLALC.....	CENTRO REGIONAL DE FOMENTO AO LIVRO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE
CEFAE.....	CÉLULA DE FORTALECIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL
CIEB.....	CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CNE.....	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSED.....	CONSELHO NACIONAL DOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO
COPEM.....	COORDENADORIA DE COOPERAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA
CREDE.....	COORDENADORIAS REGIONAIS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
DCN.....	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DCRC.....	DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ
FAE.....	FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE
FBN.....	FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL
FCC.....	FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS
FNDE.....	FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
INEP.....	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
IQE.....	ÍNDICE DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
ICMS.....	IMPOSTO SOBRE CIRCULAÇÃO DE MERCADORIAS E SERVIÇOS
LDB.....	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MAIS PAIC.....PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA
 MEC.....MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 MINC.....MINISTÉRIO DA CULTURA
 NRCOM.....NÚCLEOS REGIONAIS DE COOPERAÇÃO COM OS MUNICÍPIOS
 OCDE.....ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
 PAIC.....PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
 PCN.....PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
 PISA.....PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES
 PNAIC.....PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
 PNBE.....PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA
 PNLD.....PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
 PNL.....PLANO NACIONAL DE LEITURA
 PNLL.....PLANO DO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA
 PROLER.....PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA
 RBE.....REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES
 SAEB.....SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 SEDUC – CE.....SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ
 SESI.....SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA
 SME.....SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SPAECE.....SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ
 SPAECE-ALFA.....SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ -
 ALFABETIZAÇÃO
 UNDIME-CE.....UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
 UNICEF.....FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA
 UNESCO.....ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A
 CULTURA

Introdução

A relevância da leitura deveria ser um tema consensual na agenda política e mediática brasileira. Nacionalmente, multiplicam-se as conferências¹ para a promoção da leitura e dos relatórios² sobre o desempenho dos alunos brasileiros para que se assumam a promoção da leitura como uma prioridade política. Os resultados dos estudos internacionais não têm sido particularmente elogiosos no que toca ao desenvolvimento da proficiência em leitura e compreensão de texto, como demonstrou o último resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, 2023)³, pós-pandemia de Covid-19, apontando que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências quando comparado com outros 80 países que participaram da avaliação.

Ao comparar a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil apresenta resultados ainda piores em leitura: enquanto a média da OCDE é 476, a do Brasil é 410. Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do Ensino Médio.

¹Alguns exemplos de conferências: 22.º COLE – Congresso de Leitura do Brasil (2022): Leituras plurais, escritas equilibradas, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; II CONEDULE – Congresso Nacional de Educação, Leitura e Escrita (2021) – Leitura, escrita e literatura: perspectivas múltiplas e interdisciplinares, da Universidade Federal de Catalão – UFCAT; X Congresso Internacional da Cátedra da UNESCO para a melhora da qualidade e equidade da educação na América Latina, com base na leitura e escrita: “A leitura e a escrita: desafios persistentes para as ciências da língua” (2020), da Universidade do Panamá; IV Jornada de Literatura e Educação & I Simpósio Internacional de Literatura e Educação (2019), da Universidade de São Paulo – USP; 8.º SEL – Seminário Educação e Leitura (2018): Formar leitores, formando-se, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

²Alguns relatórios e recomendações do governo: O Brasil que lê - Mapeamento e análise de projetos de formação de leitores no Brasil – 2021, organizado pela Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio); Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – 2021, organizado por Ministério da Educação – MEC; 5.ª Edição da Retratos da Leitura no Brasil – 2020, pesquisa, em âmbito nacional, que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro, organizada por Instituto Pró-Livro e Itaú Cultural; Relatório de monitoramento global da educação – resumo: Inclusão e educação: todos, sem exceção – 2020, organizado pelo Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

³INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Brasil no PISA 2023. https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023. Os resultados do Brasil no Pisa têm-se mantido notavelmente estáveis durante um longo período: depois de 2009, nas três disciplinas, apenas foram observadas flutuações pequenas.

O Pisa 2023 revelou que cerca de 50% dos estudantes no Brasil atingiram o Nível 2 ou superior em leitura (média da OCDE: 74%). Há, portanto, um problema de eficácia da escola, no que concerne à proficiência em leitura, que urge ser ultrapassado. Além disso, percebe-se, através desta avaliação, uma série de pistas de ação que deveriam ser formas de aprimoramento do funcionamento dos sistemas escolares para os Estados (por exemplo, sobre a formação, a seleção de professores, o apoio a alunos com dificuldade, as práticas de repetência e outros).

Além de as avaliações externas serem negativas, devemos pensar que a leitura reveste-se de um poder considerável e assume uma importância permanente no processo educativo, fazendo-nos questionar objetivamente como anda a prática da leitura e como essa prática deveria ser desenvolvida em nossas escolas. Daí a proposta de estudar o processo de formação de leitores no seu início, ancorando-se na importância que assumem as primeiras experiências vivenciadas pelos estudantes em sua relação com a escola, um ambiente diversificado de desenvolvimento e de aprendizagem, que reúne multiplicidade de conhecimentos, atividades, regras e valores (Mahoney, 2002).

Barbosa (1994) acredita que o problema se inicia nos primeiros anos de ensino da criança, momento no qual a leitura é confundida com exercício de decodificação e codificação mecânica e repetição. Assim, a competência do leitor é colocada como possibilidade, postergada para o futuro, constituindo uma tarefa a ser desenvolvida nos anos seguintes de sua escolaridade.

Ao tratar das relações entre o ensino e o desenvolvimento intelectual na idade escolar, Vygostsky (2008)⁴ pontua que é necessário não se deter naquilo que já amadureceu, mas sim oferecer oportunidades para a criança avançar em sua aprendizagem e captar também aquilo que ainda está em processo de formação. Assim, o autor propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo.

⁴Primeira edição em 1934.

A primeira zona trata-se daquilo que pode ser verificado através de testes nos quais a criança resolve problemas de forma independente, autônoma. Já a zona de desenvolvimento próximo (ou proximal) seria uma região de funções emergentes, ainda não consolidadas no desenvolvimento atual dos alunos, podendo se manifestar como resultado de certas condições, como ampliação de conhecimentos e experiências prévias das crianças, acesso a bens culturais diversos e processos interativos que possibilitem o benefício das aprendizagens colaborativas.

À medida em que a criança interage com outras pessoas, ela é capaz de iniciar ou dar continuidade a vários processos de aprendizagem que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Na perspectiva da mediação, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2008) defende que o indivíduo constitui-se, principalmente, nas interações sociais. A investigação psicolinguística sobre o uso da língua escrita e a importância dada à leitura literária, como elemento da aculturação no contexto escolar, redimensiona a relação entre aluno e professor, pois a construção do conhecimento implica a ação compartilhada.

Tendo em conta o início do percurso escolar, Duarte (2002, p. 2) reforça que “a criança já fala e compreende enunciados orais, de acordo com o meio sociocultural e a variante diastrática na qual cresceu”. No entanto, é no ambiente escolar que ela irá ter contato com outras variantes, como o português padrão, mediante a aprendizagem da leitura e da escrita e a convivência com o professor, apontando, dessa forma, a importância de inserir e apresentar novas vivências e novos conhecimentos sobre a língua.

Assim, ao aproximar a criança de alguns gêneros literários como poesia, fábulas, contos de fadas, oferecemos um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de conquista de consciência da língua e do seu funcionamento, pois esse meio proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura. O uso literário não se institui, pois, como “desvio” em relação ao uso “corrente”, mas antes como intensificação e exploração de um potencial comum que já existe na linguagem dita “corrente”, como advoga Fernanda Irene Fonseca (2000), na senda do que tinha dito Coseriu.

Portanto, é necessário pleitear, na aula de língua materna, o trabalho com texto literário desde a infância, mas essa presença deve ser vista também como exploração e experimentações criativas da língua. Nesse processo de construção da linguagem, o desenvolvimento da competência comunicativa não é nem o único nem o principal objetivo do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, segundo alerta Fonseca (1994), uma vez que devem ser contemplados, também, objetivos essenciais que dizem respeito à atividade de ordem cognitiva e lúdico-afetiva.

Nesse sentido, procuramos compreender se e como vem ocorrendo a inserção da leitura literária no cotidiano das crianças cearenses desde a mais tenra idade, pois o desenvolvimento da leitura com esse público terá como consequência um enriquecimento progressivo nos campos da linguagem, dos valores morais, da cultura, e da racionalidade. Pinto (2009) reforça que a criança deve entrar em contato com os constituintes da linguagem e, desde cedo, com os sons que a integram, fazendo o educador sentir-lhe a sua musicalidade. A prática da leitura indireta⁵ de textos com palavras difíceis, por exemplo, pode dar à criança a impressão de que está a mastigar essas palavras de sonoridades complicadas que nada lhe comunicam no primeiro instante, mas que podem gerar questionamentos, dúvidas, contribuindo para o acréscimo do vocabulário.

Sobre o incentivo à leitura no ambiente escolar, Soares (2011) argumenta que a aprendizagem da língua materna, quer seja escrita, quer seja oral, é permanente e nunca interrompido, porém é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral) de processo de desenvolvimento (aprendizagem) da língua (oral e escrita). Costa (1996) define aquisição como inconsciente, construído por tentativas e erros, em que o indivíduo intui naturalmente o que precisa adquirir para operar. Já a aprendizagem

⁵Técnica de leitura que prepara a criança para aprender a ouvir com atenção e a reter o que lhe é lido para, posteriormente, passar à sua repetição em voz alta da forma mais próxima possível do modelo. Esse tipo de leitura pode contribuir para aumentar o vocabulário, permitindo à criança ouvir construções fráscas diferentes daquelas a que geralmente é exposta em seu cotidiano, além de corrigir articulações e promover velocidade articulatória, entre outros benefícios citados pela autora (Pinto, 2005).

requer conhecimento consciente obtido por um ensino formal, com esforço da parte de quem aprende e com intenção de ensinar da parte de quem ensina.

Refletindo sobre o que as autoras argumentam, o processo de desenvolvimento da língua é, sem dúvida, ininterrupto. Inicia-se, sistematicamente, na aquisição, no conhecimento implícito da língua, perpassa as situações experimentais do sujeito com o uso da língua e suas reais manifestações, aprofunda-se pelo seu conhecimento de mundo, por suas interações sociais no meio em que atua, até chegar ao caráter multifacetado da língua, pelo qual a escola é responsável. A escola e a intervenção dos professores podem acelerar e aprofundar o processo de desenvolvimento linguístico do falante. Se a competência linguística do falante, por exemplo, a competência sintática, desenvolve-se com a idade, a intervenção da escola ajuda a acelerar e a diversificar essa competência.

A motivação para este trabalho vem, pois, quer da vontade de contribuir para ultrapassar as dificuldades diagnosticadas pelos relatórios internacionais nos alunos brasileiros, quer da nossa experiência anterior como pesquisadora no mestrado e como técnica pedagógica do governo do Estado do Ceará – Brasil. Na nossa pesquisa de mestrado (Araújo, 2018), buscamos averiguar como se realizava a formação de leitores e o letramento literário em uma turma do 2.º ano do Ensino Fundamental I da rede pública brasileira, levando em consideração a perspectiva do aluno. Foi uma experiência enriquecedora, visto que nos mostrou que o texto literário fazia parte do cotidiano das crianças cearenses da turma participante da pesquisa. Acompanhamos o processo de formação de leitores e letramento literário que ocorria na turma através de um trabalho planejado e organizado pela professora com os textos literários, voltado à ludicidade e à fruição do pequeno leitor. Ela dedicava horas e até um turno inteiro para a prática de leitura literária.

Um grande destaque da investigação de mestrado foi a professora participante da pesquisa. Ela ampliou as possibilidades de uso do texto literário em sala de aula com atividades criativas e prazerosas realizadas com o livro nas mãos dos alunos. Além do trabalho docente tão bem planejado, não esperávamos encontrar um acervo tão vasto

na escola que permitisse que cada aluno da turma tivesse seu livro para folhear e realizar a leitura das histórias sozinhos ou com a professora. Considerando-se o contexto da escola pública brasileira, quando localizada fora das grandes capitais, essa realidade comprovou que os investimentos em políticas públicas de incentivo à formação de leitores são cada vez mais necessários.

Na tentativa de dar prosseguimento às nossas inquirições, investigamos, no doutoramento, a formação desses professores dos anos iniciais (Ciclo de Alfabetização 1.º ao 3.º ano) para o ensino da leitura literária no contexto das escolas públicas brasileiras cearenses. Conhecer a realidade de uma turma de 2.º ano no mestrado nos instigou a investigar como ocorre a formação continuada do professor-formador, este responsável por levar e ministrar as formações que chegarão aos professores de sala de aula dos anos iniciais. Nosso foco de investigação foi o Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), responsável por, durante mais de uma década, promover formações continuadas em todo o Ceará. Em breve, detalharemos melhor o programa e seus eixos de atuação.

No Brasil, de acordo com Bortolini (2009), os estudos acerca da formação de professores foram inspirados por ações e debates promovidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) em um processo envolvendo alunos e professores em discussões e seminários, pois várias instituições superiores de formação de professores, em fins dos anos 1990, buscavam promover a reestruturação de suas propostas curriculares. Nesse mesmo período, acompanhou-se a elevação da formação docente ao nível superior, como detalharemos mais adiante.

Por ser um elemento operacionalizador no processo de ensino e de aprendizagem que possibilita e limita um modelo formativo auxiliar na construção de saberes docentes, acredita-se que a formação de professores deve corresponder aos atuais desafios e às demandas apresentadas pela educação como, os baixos resultados em proficiência leitora apresentados no início desta introdução.

Portanto, atesta-se a relevância da presente investigação no sentido de compreender como ocorre o ensino da leitura literária em Língua Materna nas formações continuadas

do Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC, que está em vigência há 17 anos no Ceará. Além de conhecer e analisar o contexto, exploraremos os pressupostos e a visão de professores-formadores que participaram dos atuais processos formativos do MAIS PAIC.

De modo a permitir uma melhor compreensão sobre o assunto que nos propomos a pesquisar, trouxemos, na presente introdução, o detalhamento do objeto de estudo, o plano da Tese (sua estrutura), os objetivos gerais e específicos da investigação, as perguntas norteadoras e a pertinência do estudo. A Tese subdivide-se em três partes essenciais: Parte I – Breve contexto da Educação Brasileira, Parte II – Enquadramento teórico e metodológico e Parte – III: Uma análise das formações continuadas dos professores dos anos iniciais para o ensino da leitura literária em escolas públicas no Ceará no âmbito do Programa Aprendizagem na Idade Certa.

A parte I contempla a caracterização da educação brasileira através de alguns princípios fundamentais presentes na Constituição Federal de 1988, fornecendo base sobre as leis e as políticas educacionais que foram elaboradas e implementadas. Considerou-se importante investigar as principais instituições, as políticas, os programas e os projetos do Governo Federal voltados ao livro, à leitura e às bibliotecas, sobretudo após o período da redemocratização em 1988. Tal panorama foi fundamental para compreender em que contexto surgiu o Programa Aprendizagem na Idade Certa e como está estruturado atualmente, com foco no Eixo de Literatura e Formação do Leitor. Como a pesquisa foi realizada no período pós-pandemia, analisamos como estava a educação no Brasil durante o fechamento físico de todas as escolas e o ensino remoto, principalmente, no Ceará.

A parte II trata do enquadramento teórico e metodológico da pesquisa. No enquadramento, expomos todos os pressupostos teóricos que nortearam a realização do nosso trabalho e nos guiaram para a análise dos dados obtidos. Está dividida em três seções: Leitura em Língua Materna, Formação docente e Educação Literária. Na primeira seção, temos algumas concepções de leitura, o conceito de leitura trazidos pelos documentos normativos brasileiros, a leitura literária e, por fim, a sua escolarização nos

anos iniciais de ensino. Na segunda seção, buscamos compreender a formação docente à luz da formação inicial e continuada, conduzindo a formação de professores para o ensino da leitura literária. Na terceira seção, temos a Educação Literária como processo para a formação de leitores literários, a mediação da leitura literária e as práticas de leitura literária que se destacam nos anos iniciais. Ainda na segunda parte, dedicamo-nos à apresentação do caminho metodológico do nosso trabalho, em que detalhamos o tipo da pesquisa, o contexto da pesquisa, os sujeitos, os procedimentos para a geração de dados, os instrumentos para recolhimentos de dados, os procedimentos éticos, ou seja, o quadro norteador da pesquisa que seguimos para a realização deste estudo.

Na parte III constam a apresentação dos resultados da análise e a discussão destes, apontando contornos teóricos relacionados ao fenômeno pesquisado, para construção de um entendimento mais amplo e significativo sobre a investigação realizada. Esta parte traz a relação entre o perfil leitor dos participantes da pesquisa e as práticas do ensino da leitura literária em sala de aula, o histórico leitor desses sujeitos investigados, suas experiências leitoras, sua formação acadêmica, suas percepções acerca das formações recebidas pelo MAIS PAIC, do ensino da leitura literária nas formações do MAIS PAIC e do planejamento do ensino da leitura literária para a sala de aula.

Ainda na parte III, apresentamos as considerações finais, em que exibimos a síntese da pesquisa, bem como as conclusões decorrentes do tratamento dos dados. Ademais, elencamos, além dos limites do presente estudo, as possíveis contribuições que ele pode favorecer tanto para as pesquisas em Didática de Línguas quanto para o processo de formação continuada de professores para o ensino da leitura literária. Por último, apresentam-se as Referências Bibliográficas com a lista dos documentos consultados para o desenvolvimento teórico e metodológico do trabalho da Tese.

1.1. Objetivos e questões de investigação

Baseadas nas linhas orientadoras propostas na **Introdução**, apresentamos a questão norteadora deste estudo:

Qual a relação entre o processo de formação docente continuada e o ensino da leitura literária em língua materna dos anos iniciais, desenvolvidos pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)?

Decorrentes desse questionamento central, apresentaram-se as seguintes questões específicas, que passaram a consolidar nossa ação investigativa para a Tese:

1. Existe uma relação entre o perfil leitor dos professores participantes da pesquisa e as práticas do ensino da leitura literária em sala de aula?
2. Quais são as percepções e representações dos professores-formadores quanto ao ensino da leitura literária presente nas formações do MAIS PAIC?
3. Quais conteúdos, textos e estratégias didáticas são trabalhados nas formações do MAIS PAIC destinados ao ensino da leitura literária nos anos iniciais?

Estas são as questões do nosso estudo que procuramos identificar na busca de repensar orientações e práticas didáticas, bem como a própria formação do professor de língua materna para a utilização da leitura literária em sala de aula, discussão para a qual os vários agentes envolvidos no ensino do Português devem contribuir.

Para respondermos a esses questionamentos, o **objetivo geral** da nossa pesquisa é refletir acerca da formação docente continuada no que concerne ao ensino da leitura literária e o uso do texto literário em língua materna no Ensino Fundamental I, nos anos iniciais (com foco no 1.º ao 3.º ano), atendidas pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC).

Quanto aos objetivos específicos, em consonância com as questões que motivaram nossa pesquisa, apresentamos o seguinte plano investigativo.

1. Verificar se existe um perfil leitor do professor-formador do MAIS PAIC;

2. Realizar o levantamento das percepções e representações dos professores-formadores quanto ao ensino e à prática da leitura literária presentes na formação continuada do MAIS PAIC;
3. Averiguar se (e em que medida) professores-formadores contemplam, no planejamento de suas aulas, conteúdos, estratégias e textos de ensino da leitura literária ministrados nas formações do MAIS PAIC e/ou, ainda, outros materiais.

No conjunto, tanto o objetivo geral como os específicos constituíram fios condutores para a nossa investigação, ganhando sentido na presente dinâmica expositiva.

Para efeito de esclarecimento, não buscamos validar um programa que já tem uma década de vigência no Ceará e que já tem seu reconhecimento comprovado em âmbito nacional, mas desejávamos compreender como ocorre a formação continuada do professor-formador para o ensino da leitura literária em sala de aula, defendido pelo MAIS PAIC.

Diante dos escopos apresentados e na busca por elucidações teóricas que fundamentam esta Tese, vamos, em seguida, contextualizar as políticas públicas de leitura no Brasil a partir da década de 1980, início da redemocratização do Brasil após mais de duas décadas de ditadura militar. Apontamos alguns marcos importantes que podem ajudar a compreender o contexto escolar brasileiro. Recentemente, conforme acompanhamos e vivenciamos no Brasil durante a gestão do presidente Bolsonaro, houve grande retrocesso em relação à educação pública, o que, conseqüentemente, impactou diretamente os Estados e municípios.

1.2. Pertinência do estudo

O desenvolvimento deste estudo foi fomentado pelo fato de a leitura assumir-se como uma competência essencial a ser desenvolvida, lançando inúmeros desafios com elevado grau de complexidade a toda a sociedade e, muito concretamente, à comunidade escolar.

A pesquisa insere-se, também, no âmbito de Didática das Línguas, na medida em que a formação de professores deverá deter-se nessa problemática através da alteração das práticas dos docentes diante dos atuais conceitos sobre leitura, leitura literária e práticas literárias, o que poderá acarretar consequências positivas no que concerne a essa competência e conseqüentemente ao sucesso escolar dos alunos.

A 5.ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil (2020)*⁶, realizada pelo Instituto Pró-livro em parceria com o Itaú Cultural, tendo como participantes 208 municípios de 26 Estados brasileiros, no período de outubro de 2019 e janeiro de 2020, apresentou uma diminuição de leitores em relação à edição anterior (2015). Na 4.ª Edição da pesquisa, o Brasil contava com 56% de leitores. Já na 5.ª edição, o percentual passou para 52% (ou 100,1 milhões de pessoas), correspondendo a uma diminuição de aproximadamente 4,6 milhões de leitores. Para o professor José Castilho Marques Neto (2020), a diminuição do percentual leitor representa, além de dados estatísticos, uma exclusão social do Brasil e de acesso à leitura:

Nós somos também na leitura um país dividido entre aqueles que conseguiram conquistar o seu direito à leitura e aqueles que não conseguiram. E infelizmente eles são maioria. A Retratos coloca para o Brasil o seu retrato nu e cru de sua própria história enquanto nação. Nós somos um país com uma história muito oscilante do ponto de vista das políticas para termos uma sociedade que vai valorizar os sujeitos e não os números. (Marques Neto, 2020, sem paginação)

E como mudar esse retrato da realidade apresentada no Brasil? Para Idmea Semeghini-Siqueira (2020), a leitura deve ir além de um direito: deve ser essencial para a formação de seres humanos plenos e capazes de usar a imaginação. A autora também incentiva um trabalho, principalmente, na formação de leitores nos anos iniciais de ensino e das classes mais vulneráveis:

⁶Essa pesquisa, realizada de 4 em 4 anos desde 2007 pelo Instituto Pró-Livro, é um grande estudo do comportamento leitor do brasileiro. A intenção é avaliar o comportamento do leitor no país e contribuir para o estabelecimento de políticas públicas que favoreçam o estímulo à leitura.

Essas crianças não tiveram acesso a vivências básicas para desenvolver influência ao ler. E, ao não ser competente, ao não ter fluência, como é possível gostar de ler? [...] O processo lúdico de letramento emergente aumentará sua probabilidade de sucesso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Se ocorrer letramento emergente lúdico, o processo de alfabetização não será sofrido, não deixará estigmas que provoquem dificuldades e o não gostar de ler. (Semeghini-Siqueira, 2020, sem paginação)

É sabido que os primeiros anos de escolaridade são cruciais no que se refere à aprendizagem da leitura. Segundo Sim-Sim (2006, p. 25), “um dos grandes problemas com que se confronta a escola é a dificuldade da aprendizagem da descodificação, que tem lugar nos dois primeiros anos de escolaridade”. Além disso, cabe ponderar a respeito do professor com seus problemas de formação. Ademais, quando se chega às escolas públicas brasileiras, os desafios enfrentados estão implícitos a problemas de outra ordem, como falta de recursos financeiros, conservação inadequada dos materiais didáticos e literários, estruturas físicas comprometidas, assim como baixos salários dos professores e excesso de carga horária, entre outras restrições.

Não nos detivemos nos problemas que fogem ao nosso estudo, mas na compreensão de qual é a contribuição – e de que forma ela acontece – do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), através das ações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor que vem desenvolvendo as formações voltadas para o ensino da leitura literária no Ceará.

Por ser um programa que está em vigência há muitos anos, foram realizadas muitas pesquisas acadêmicas sobre ele. Nesse sentido, fizemos um levantamento no banco da Capes⁷ sobre o referido programa (inicialmente PAIC, hoje MAIS PAIC). O levantamento foi realizado no recorte temporal de 2012 a 2022. Entre dissertações e teses,

⁷Capes é a abreviação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. É uma fundação institucional que faz parte do Ministério da Educação (MEC) e é responsável por incentivar, reger e dispor sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). A partir de 2007, começou a atuar também na formação de professores da educação básica no Brasil. O banco de dissertações e teses encontra-se disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

encontramos estudos que, embora de forma aproximada, interligam-se com o nosso trabalho e que reproduzimos no quadro abaixo (Cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Levantamento de dissertações e de teses no período de 2012 a 2022

Dissertações		
Título	Autor	Ano
O que funciona para melhorar a proficiência do aluno? O impacto do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC e outros determinantes	Holanda, A. M. de L.	2013
Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): concepções sobre alfabetização de professoras do 1.º ano do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza	Costa, F. M. S. da	2014
Programa Alfabetização na Idade Certa no Estado do Ceará segundo a avaliação Spaece Alfa	Freire, G. M. I	2015
Programa de Alfabetização na Idade Certa: reflexões teórico-metodológicas sobre a proposta de alfabetização e as interferências na prática docente	Lopes, G. N.	2015
Formação docente e interculturalidade no contexto do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC: uma análise a partir da perspectiva das professoras alfabetizadoras do município de Aracoiaba-CE	Souza, M. de C. S.	2019
Teses		
Título	Autor	Ano
As estratégias elaboradas por crianças em processo de apropriação da leitura: uma análise a partir da interação com instrumentos de avaliação em larga escala	Oliveira, J. C. de	2012

Avaliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: reflexos no planejamento e prática escolar	Fonseca, A. S. A. da	2013
A hora da alfabetização: Atores, ideias e instituições na construção do PAIC-CE	Sumiya, L. A.	2015
Os efeitos do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) no trabalho dos professores alfabetizadores	Silva, R. da	2018
Diálogos sobre a proposta de formação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)	Costa, M. C. M. da	2021

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela base de teses e dissertações da Capes.

As referidas pesquisas versam sobre a alfabetização, a avaliação e a formação, porém não encontramos pesquisas que trabalhem especificamente com a formação de professores que tenham como foco o ensino da leitura, da leitura literária ou as formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor do MAIS PAIC.

Esta investigação assume um carácter relevante na medida em que pretende dar um contributo significativo aos professores dos anos iniciais de ensino, no que se refere ao ensino da leitura literária. Temos a convicção de que esta pesquisa também poderá ser mais um recurso para ajudar os docentes a tomarem uma decisão consciente no momento da escolha de práticas com textos literários e de materiais literários, sabendo de antemão que este é um valioso suporte da aprendizagem.

Além disso, atesta-se aqui a relevância desse estudo no sentido de que as realidades encontradas e registradas, advindas das formações de professores, possam vir a se revestirem em atitudes concretas que permitam contribuir para um avanço quanto ao trabalho com a leitura literária no Ensino Fundamental, assim como em uma aproximação maior entre aquilo que se aprende e a efetiva atuação profissional na escola. Ademais, entendemos que os dados advindos da investigação se revelaram significativos, de modo a colaborar para a ampliação dos estudos sobre ensino e leitura literária em língua materna no campo da Didática das Línguas.

PARTE I – BREVE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1. Alguns marcos constitucionais da Educação Brasileira

A organização político-administrativa da federação brasileira tem seus traços fixados na Constituição Federal de 1988⁸. Neste documento, encontra-se também um amplo tratamento constitucional dado à educação, segundo o qual se compreende o modelo federal de Estado, cuja tônica deveria ser a descentralização, a autonomia e a cooperação.

Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Com a Constituição, oportunizou-se a municipalização do Ensino Fundamental, que consistia na busca por maior autonomia para as cidades. Pretendia-se, de certa forma, conferir também maior autonomia ao cidadão, reprimido pelos governos autoritários nos anos de ditadura militar no Brasil, conforme Morais (2013). Logo, a municipalização é o reconhecimento do município como instância administrativa, além de responsabilizá-lo com o provimento de determinados níveis e modalidades da educação formal, buscando o desenvolvimento de relações intergovernamentais entre os entes federativos: União, Estados e Municípios.

Outro ponto a se destacar para dialogar com a nossa pesquisa é o artigo 211 da Carta Magna brasileira de 1988:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996)

⁸A Constituição Federal de 1988 é a atual Carta Magna do Brasil, conhecida como Constituição Cidadã, é a que rege todo o ordenamento jurídico brasileiro hoje. Desde a independência do Brasil em 1822, é a sétima constituição que nosso país tem – e a sexta desde que somos uma República. É um marco aos direitos dos cidadãos brasileiros, por garantir liberdades civis e os deveres do Estado.

Portanto, possibilitou-se a organização dos sistemas de ensino dos municípios em colaboração com a União, os Estados e o Distrito Federal. Assim, com a municipalização, deveria ocorrer a cooperação técnica e financeira com a União e com os Estados, através dos programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (Art. 30, VI⁹), definindo normas e metodologias pedagógicas que se adaptassem melhor às suas peculiaridades. As articulações entre as esferas existem, e as leis seguidas pelo município são estaduais e federais. Na esfera municipal, as leis articulam-se entre os sistemas de ensino.

Entretanto, considerando a realidade brasileira e as efetivas condições dos municípios, o modelo de municipalização tem sido mais um fator dificultoso relacionado ao desenvolvimento da educação em âmbito nacional, de acordo com Bucci e Vilarino (2013). Essa dificuldade ocorre devido à realidade socioeconômica brasileira e às efetivas condições dos municípios:

É certo que há Municípios e Estados em tese preparados para a prestação do serviço público educacional que lhes é incumbido, mas há outros, como é sabido, sem as condições adequadas, o que os faz dependentes das políticas públicas da União. São os vários Brasis existentes. (Bucci & Vilarino, 2013, p. 119)

No entanto, a transferência da responsabilidade dessa parte do ensino nacional para os municípios mais pobres, sem recursos financeiros e sem capacitação técnica para a gestão do Ensino Fundamental, só pôde ser viabilizada por meio da colaboração e cooperação com os governos federal e estadual.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acompanha-se uma reafirmação na cooperação entre os entes federados.

Art. 8.º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

⁹Art. 30. Compete aos Municípios:

VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

§ 1.º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2.º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.
(Brasil, 1996)

Os artigos que vão do 8.º ao 20 da LDB tratam da importância do trabalho articulado, coordenado e institucionalizado entre entes federados (União, Estados, Distrito Federal e municípios) para garantir o direito à Educação Básica. Entretanto, apesar de apontar a necessidade de colaboração entre os entes, a LDB não definiu o seu funcionamento de forma mais detalhada.

A Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, que alterou o art. 2.º, já encarregava à União a organização do Sistema Federal de Ensino, assim como na LDB, de acordo com a seguinte distribuição de competências:

- a) os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil;
- b) os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio;
- c) na organização de seus sistemas de ensino, os estados e os municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Abaixo tem-se quadro resumitivo (Cf. Quadro 2) das distribuições quanto à modalidade e à responsabilidade do sistema de ensino no Brasil:

Quadro 2 – Divisão do sistema de ensino do Brasil

Modalidade	Responsabilidade
Educação Infantil – creches e pré-escolas	Municípios
Ensino Fundamental – 1.º ao 9.º ano	Municípios
Ensino Médio – 1.º ao 3.º ano	Estados
Curso Técnico de nível médio subsequente – Governo Federal e Estados	Governo Federal e Estados

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, a própria EC n.º 14/1996 promoveu o rearranjo e o direcionamento de recursos públicos para a manutenção e o desenvolvimento do Ensino Fundamental, por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), bem como estabeleceu o regime de cooperação entre os Estados e os Municípios. Este fundo contribuiu para universalizar o Ensino Fundamental através de critérios para distribuição direta dos recursos aos entes federados (os municípios) e com a definição de um Valor Aluno Ano (VAA).

Autores como Mendes (2001) e Gomes (2013) acreditam que o Fundef teria viabilizado a municipalização do Ensino Fundamental, pois a transferência de alunos da rede estadual para a rede municipal implicava automaticamente a transferência de recursos, já que o fundo propunha a distribuição pelo número de matrículas. Cita-se que o fundo teria gerado uma maior atenção, pelos governantes locais, ao salário e à formação de professores.

Desde a sua criação, o Fundef recebeu críticas pertinentes que colaboraram para efetivar futuras mudanças. Dentre estas, foi apontada a abrangência do fundo, prevendo recursos, apenas, para o Ensino Fundamental, sem fortalecer as demais etapas da Educação Básica (Educação Infantil – creche e pré-escola – e o Ensino Médio). Outro ponto levantado foi o veto de financiamento para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, restringindo o financiamento às crianças de 7 a 14 anos (Gomes, 2013).

Apesar dos aspectos negativos, não se pode negar que o processo de municipalização ocorreu com maior intensidade após a implementação do Fundef, incentivando não só a criação de novas vagas pelas redes municipais de ensino, mas também a implementação de programas estaduais de transferência das matrículas estaduais para os municípios, segundo os estudos de Maia (2006), Segatto e Abrucio (2016), entre outros.

Em dezembro de 2006, a Emenda Constitucional n.º 53/2006, regulamentada pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em substituição ao Fundef, com vigência de 14 anos. Então, o Fundeb passou a atender toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos) e introduziu alterações substantivas, como a distribuição de 20% dos recursos arrecadados de acordo com o número de alunos matriculados em toda a Educação Básica, a adição de novos impostos e a complementação da União¹⁰.

Todas essas emendas e leis entram em vigor em todo território brasileiro. No caso específico do Ceará, Segatto (2015) pontua que este Estado apresenta o maior vínculo do modelo de cooperação entre Estado e Município em que se estabelece assessoria técnica e pedagógica aos municípios, além de formação, distribuição de material didático e repasse financeiro para a adesão dos municípios. Vale ressaltar que essa cooperação data de muito antes da Constituição de 1988, na década de 1970, quando o governo estadual incentivou a municipalização do Ensino Fundamental, a partir de programas de colaboração técnica e financeira em parceria com o Governo Federal. Outros programas de municipalização foram implementados nos anos de 1995 a 2005.

¹⁰Em 2020, o Fundeb tornou-se um fundo permanente de apoio ao desenvolvimento da educação brasileira por meio da Emenda Constitucional n.º 108/2020; então, o novo Fundeb foi regulamentado com a sanção da Lei n.º 14.113/2020. Algumas das mudanças se apresentam, como o aumento previsto na complementação da União de 10% para 23%, um reforço importante para aprimorar a educação básica pública brasileira; a regulamentação do Valor Aluno-Ano (VAA) e do Valor Aluno-Ano Total (VAAT), que garante a melhor redistribuição dos recursos federais, isto é, de forma mais equilibrada para locais menos favorecidos financeiramente.

Nessa linha cronológica de importantes marcos constitucionais, no ano de 2007, a partir da Lei n.º 14.026, de 17 de dezembro, o governo do Ceará criou o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), situado como um programa de referência do regime de colaboração entre Estado e municípios, estabelecendo metas que abordam a destinação de recursos, a implantação de sistemas de avaliação e o compromisso com a formação de professores. O principal objetivo do programa foi promover a alfabetização como prioridade, construindo as condições necessárias para que os alunos da rede pública de ensino estivessem alfabetizados até o 2.º ano do Ensino Fundamental.

O presente capítulo buscou apresentar um quadro geral sobre o direito à educação no Brasil, com foco nos princípios e nas estruturas constitucionais, assim como apresentar os instrumentos legais essenciais para a efetivação do regime de cooperação entre Estado e municípios. Tal regime tem o Ceará como destaque nacional, pois possui um legado de colaboração educacional, o que contribuiu para o PAIC (atualmente MAIS PAIC) se firmar como uma política de cooperação. Os programas do regime de colaboração estão relacionados diretamente com ações de indução à descentralização e municipalização da educação. No próximo capítulo, delimitamos algumas políticas, programas e projetos voltados para o livro e a leitura no Brasil que seguem esse princípio de cooperação entre o Governo Federal e os Estados.

2. Políticas públicas de leitura no Brasil

Antes da criação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) pelo Estado do Ceará, o Governo Federal promoveu e ofertou políticas, programas e projetos voltados ao livro, à leitura e às bibliotecas, sobretudo após o período da redemocratização em 1988. Nesse sentido, o presente capítulo traz um breve levantamento dessas ações com vistas a oferecer uma visão histórica de como a questão do livro e da leitura vem sendo tratada pelo Brasil.

Na prática, a organização das políticas públicas ocorre mediante o estabelecimento de uma estrutura de incentivos e recompensas em um sistema de governança específico. Para Boneti (2011):

[...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. (Boneti, 2011, p. 74)

Com essa citação de Boneti, compreende-se que as políticas públicas são criadas e postas em prática a partir da concepção que o governo ou as instituições responsáveis têm de sociedade e das relações estabelecidas de poder econômico e político.

O conceito de política pública é definido de diversas formas por variados autores, mas é fato que elas atingem profundamente o cotidiano dos indivíduos numa sociedade (Theodolou, 1995, p. 1). Souza (2006) pontua que “não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública” (p. 40). A título de referência para esta pesquisa, pode-se citar a definição apresentada por Kingdon (2006):

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões

condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. (Kingdon, 2006, p. 28)

Dessa forma, considera-se uma política pública como um conjunto articulado de ações e decisões, desenvolvido pelo governo, que mobiliza e articula as necessidades e os esforços da sociedade civil, das instituições não governamentais e do próprio governo, buscando atender as demandas e as reivindicações da sociedade. Além disso, as ações devem ocorrer em diferentes locais, pois não há vida em sociedade sem política.

Portanto, dependem dos interesses políticos de cada gestão governamental, mas, por outro lado, também são resultantes das mobilizações da sociedade civil organizada. Esta análise procurou identificar políticas e programas voltados ao incentivo da população à leitura – mais próximo possível da leitura literária –, que abrangem as mais diversas iniciativas, desde aquelas que promovam o acesso à leitura, por meio da distribuição de livros e da implantação de bibliotecas, até a valorização social da leitura e a formação de mediadores de leitura e de novos leitores.

O investimento em educação e o estabelecimento de políticas públicas efetivas, com a necessária reserva de meios, financeiros, materiais e humanos, são primordiais para o desenvolvimento de um país. Na década de 1980, o Brasil inicia o desenvolvimento de políticas públicas de incentivo à leitura e à formação de leitores em ambiente escolar. Segundo Custódio (2000):

[...] o processo de transição democrática fez surgir um discurso recorrente sobre a necessidade de busca pela democratização da leitura, bem como a formação

de críticos, em contraposição ao modelo de controle ideológico imposto e vigente durante o regime militar. (Custódio, 2000, p. 72)

Nesse período de redemocratização, citamos, como primeiro programa, o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL). Esse programa foi implantado nos anos de 1984 a 1987, e tinha como proposta tanto a construção de salas de leitura quanto a distribuição de livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e professores, e foi realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades responsáveis pela capacitação dos professores.

Custódio (2000, p. 133) relatou que o Programa buscava ser uma alternativa de leitura, favorecer a circulação dos livros na comunidade escolar, permitir possibilidades de desenvolvimento cultural e intelectual, bem como propiciar o conhecimento da literatura infantojuvenil. Também tinha como proposta promover o treinamento específico para os professores, “estimulando-os a tratar a leitura na escola de forma mais criativa” (Fernandes, 2013, p. 44).

No entanto, a articulação do trabalho do professor com a distribuição de livros não ocorreu no PNSL, portanto, na prática não foi efetivado o discurso. PNSL defendia que o acesso a livros e a possibilidade de ler eram suficientes para formar um leitor crítico. Entretanto, apenas essas condições não são suficientes para a formação crítica de um leitor.

Apesar da grande quantidade de livros comprados¹¹ nos treze anos em que o Programa vigorou, não havia uma universalização dessa distribuição em território nacional. Além disso, nos anos em que o PNSL vigorou, a formação dos docentes foi considerada um dos problemas para que o Programa não alcançasse seus objetivos. Segundo Fernandes (2013), no Relatório:

Chega-se mesmo a usar o termo “converter” os professores à prática da leitura, com base em levantamento feito junto aos docentes do Ensino Fundamental em

¹¹Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que selecionava, comprava e distribuía os livros de literatura às escolas públicas. Já o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação Básica Estaduais, em parcerias com as Universidades, eram responsáveis pela capacitação dos professores.

que se constata que os professores brasileiros leem somente o necessário para a elaboração de suas aulas e – o que é pior – ainda fazem restrições às diversificações da leitura, necessária ao conhecimento do universo que vivem. (Fernandes, 2013, p. 49, aspas no original)

A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) era responsável pela curadoria dos livros que eram distribuídos e também escrevia relatórios sobre o andamento do Programa. Apesar de tal levantamento trazer a precariedade da leitura entre os professores, somente em 1994 é que o governo instituiu o Programa Nacional Biblioteca do Professor, com o princípio de distribuir livros e materiais de capacitação para os docentes. Esse programa será tratado mais adiante neste capítulo. Com a extinção do Programa Nacional Salas de Leitura, em 1997, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Em 1992, surge o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), sancionado mediante Decreto Presidencial n.º 519, de 13 de maio de 1992. Implementado pela Fundação Biblioteca Nacional (FBN), Ministério da Cultura (MinC) e Ministério da Educação (MEC), esse programa propunha democratizar, para a sociedade brasileira, o acesso a livros e outros materiais de leitura, contemplando a pluralidade e a diversidade de práticas leitoras e o incentivo ao hábito da leitura. Em linhas gerais, o PROLER buscava formar cidadãos leitores e melhorar a qualidade de ensino, tornando a prática de leitura ainda mais presente no cotidiano escolar e estimulando a aproximação com bibliotecas públicas, escolares e comunitárias. A garantia de acesso à leitura era um dos principais caminhos para que os indivíduos se apropriassem do saber e conseqüentemente se transformassem em cidadãos plenos (Brasil, 1998). Para alcançar esses objetivos, o Decreto n.º 519, de 13 de maio 1992, em seu artigo 3.º, apresentava as seguintes ações:

- 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, pp. 1-2)

O programa finda em 2002, quando, de acordo com Pszczol (2008), as mudanças políticas afetaram a continuidade das ações, mas retoma em 2006, vinculado diretamente à Fundação Biblioteca Nacional (FBN). Para Pszczol, essa reestruturação buscou “[...] aproximar-se de outros programas e instituições, formalizando novos vínculos de cooperação para ampliar sua representação em municípios e comunidades de todo o país” (Pszczol, 2009, p. 14).

No decorrer dos anos, o PROLER promoveu uma articulação do Estado com a sociedade, mobilizando e conciliando experiências governamentais e privadas, norteando atividades e estabelecendo prioridades para formar leitores para, então, formar cidadãos. Tal articulação foi promovida pela instituição Biblioteca Nacional e por comitês espalhados pelo país. Pszczol fala da existência de uma “militância incansável de pessoas visceralmente dedicadas à causa da leitura” (Pszczol, 2009, p. 16) que contribui para a organização do processo de mobilização da sociedade. Atualmente, os comitês estaduais vinculados à Biblioteca Nacional seguem articulando algumas ações em parceria com as universidades.

No mesmo ano em que surgiu o PROLER, também criou-se o Pró-leitura (1992-1999). De acordo com Ministério da Educação (MEC), o referido programa era uma parceria entre o governo brasileiro e o francês¹², que pretendia contribuir para a formação de professores através de estratégias que estimulassem a leitura e a escrita entre as

¹²O projeto surgiu através de um Plano Nacional de Alfabetização (1991), do qual a sociedade civil e outros países foram convidados a participar. A Embaixada da França apresentou seu projeto com base nas experiências que aconteciam naquele país, logo, foi assinado um acordo entre a Embaixada e o Ministério da Educação e Cultura.

crianças e os jovens das escolas públicas brasileiras. Além das formações, propunha estimular a prática leitora na escola por meio da criação e organização de salas de leitura, cantinhos de leitura e bibliotecas escolares.

Em visitas exploratórias aos Estados brasileiros, relatou-se a ausência de livros e a pouca importância dada pelos professores e alunos às bibliotecas e a seu acervo (Bajard, 1994). Estes problemas, observados pelo consultor da época, demonstravam as raras situações de leitura de que as crianças participavam nas escolas. Isso deu origem a uma das diretrizes do projeto: revitalizar a importância do livro e das bibliotecas, demonstrando a importância desses dois agentes na formação da criança e do professor.

O programa estabelecia o seguinte objetivo: melhorar a formação inicial e continuada dos professores na área da aprendizagem da leitura. Para alcançar esse objetivo, propunha as seguintes ações: implementar projetos de formação de professores; criar um observatório das práticas de ensino da leitura; observar e avaliar as competências em relação às práticas de ensino; melhorar as estruturas de ofertas de leitura nas escolas, pela diversificação de materiais e livros (Brasil, 1996). A concepção de leitura que trazia o PROLER era a seguinte:

[...] leitura enquanto interação assume que o sentido não é algo dado, que esteja pronto no texto, à disposição do leitor, mas que o sentido é produzido pelo leitor, a partir de seus conhecimentos prévios, de seus objetivos e de sua ação sobre a materialidade linguística que se lhe apresenta. (Brasil, 1996, p. 20)

O leitor passa a produzir sentido a partir do que lê, acionando o seu potencial criativo e seus conhecimentos, e inserindo-se no mundo da linguagem. Para tanto, o leitor deveria ter acesso a diferentes tipos de textos e suportes de leitura. Pode-se dizer que o Pró-Leitura apresentou a leitura dentro de uma perspectiva de como ler, para que ler e por que ler, demarcando a importância de ler os diferentes gêneros textuais, buscando o sentido e a compreensão nas leituras: “o leitor deve compreender a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler” (Brasil, 1996, pp. 50-51).

Quanto aos professores, as formações do Pró-Leitura entrelaçavam os conhecimentos, as habilidades e as estratégias para propiciar a entrada dos alunos no mundo da leitura e da escrita: “o importante será conceber ensino de estratégias de leitura aliado ao desenvolvimento das habilidades linguísticas no processo de construção do leitor” (Brasil, 1996, p. 27). Logo, eram contempladas formações para os docentes que atuassem da primeira à quarta série (atualmente, a nomenclatura série foi substituída por ano). Destaca-se, também, que o citado programa fortaleceu a necessidade da constituição do professor-leitor como fundamental para a formação de alunos leitores.

O Pró-Leitura chega ao fim no ano de 1999. Umbelino (2005) aponta algumas possíveis causas que podem ter encaminhado para a perda de força a nível federal; são elas: a falta de apoio para a manutenção do projeto Pró-Leitura no âmbito estadual; a rotatividade de professores; objetivo inicial, muitas vezes, não atingido; a falta de preocupação com questões sociais, apenas com a formação do leitor e do professor, atribuindo um tratamento isolado à leitura.

Paralelo ao Pró-Leitura, em 1997, cria-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – ainda em vigência –, instituído por meio da Portaria Interministerial n.º 584, de 28 de abril de 1997, que tinha o propósito de garantir acesso a obras de literatura infantil e juvenil para os alunos, como também distribuir materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. A documentação oficial que regulamenta o programa, como portarias, resoluções, editais e outros, leva em consideração o artigo 208 da Constituição Federal, que garante o direito do educando ao material de apoio didático-escolar:

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 1988, art. 208)

Conforme a referida portaria interministerial n.º 584, o PNBE apresenta as seguintes características:

- a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
- b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no Ensino Fundamental;
- c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito da leitura;
- d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico. (Brasil, 1997, p. 1)

Assim, objetivou-se atender, de forma universal e gratuita, todas as escolas públicas de Educação Básica cadastradas no Censo Escolar, o qual é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O PNBE tem como principal ação a distribuição de acervos literários compostos por obras clássicas que contemplam poesia, conto, crônica, teatro, texto de tradição popular, romance, memória, diário, biografia, livros de imagens e histórias em quadrinho.

Nos anos que se seguiram, ocorreu um investimento sistemático pelo Governo Federal, executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), resultando em uma distribuição expressiva de livros para todo o território nacional brasileiro. Também foram publicadas algumas resoluções para determinar as funções e as categorias, entre outras características do PNBE. Logo, a Resolução n.º 7, de 20 de março de 2009, no art. 2.º, apontou que seriam distribuídos às escolas acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo, nas áreas de conhecimento da Educação Básica, visando:

- I - à democratização do acesso às fontes de informação;
 - II - ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores;
 - III - ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.
- (Brasil, 2009, p. 1)

Entretanto, as iniciativas de acompanhamento e avaliação para o trabalho desses livros em sala de aula e na escola foram escassas, como afirma Lígia Cadermartori no prefácio do livro *Literatura Fora da Caixa* (2012a). Logo, mesmo o objetivo do referido programa

sendo assertivo, evidencia-se, ao longo dos anos, a necessidade de avançar para além da distribuição de livros, mas promover antes a formação para a utilização desses livros pelos professores.

Percebemos que havia um olhar atento do Governo Federal para a implantação, a ampliação e a atualização do acervo das bibliotecas de escolas públicas brasileiras. Logo, o PNBE proporcionou a valorização das bibliotecas escolares como um lugar coletivo da escola, constituído de acervos com diferentes categorias de livros e diferentes gêneros de textos. Por ser um programa que ainda se encontra vigente no Brasil¹³ e, por seguir sendo um programa que visa a garantir o acesso a livros em larga escala aos alunos da rede pública, é interessante explanarmos melhor como acontece a escolha e a seleção desses livros.

Conforme o *site* do MEC (2021), o programa apresenta-se em três ações: o PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, compostas 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 pretende apoiar a prática pedagógica dos professores da Educação Básica e também da Educação de Jovens e Adultos, através da avaliação e distribuição de obras teóricas e metodológicas. Dessa forma, deter-nos-emos ao PNBE Literário por entrelaçar-se com nossa pesquisa.

O FNDE publica um edital, no *Diário Oficial da União*, determinando as regras para a inscrição e seleção de obras de literatura, como também apresenta as normas para a aquisição e o prazo para apresentação dos títulos pelas editoras que detêm os direitos autorais. O último edital destinado à aquisição de acervo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, público da nossa pesquisa, foi lançado no ano de 2018. A execução do

¹³ O último edital para a seleção de obras ocorreu em 2018. https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_LIT/EDITAL%20PNLD%202018%20LIT%20-%203%20RETIFIC.%20-%2004.06.2018.pdf. Acesso em: 4 dez. 2022.

PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos, em ciclos diferentes, os seguintes segmentos: Educação Infantil¹⁴, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os segmentos não atendidos em um determinado ciclo recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos.

Destacamos que, no edital mencionado, foram pormenorizados os critérios de avaliação e seleção, que foram baseados, principalmente, em **qualidade do texto, adequação temática** e **projeto gráfico**. No critério de qualidade do texto, desejou-se obras que ampliassem o repertório linguístico dos leitores, propiciassem a fruição estética e favorecessem, também, uma leitura autônoma e uma apropriação dos textos pela leitura do professor em voz alta. Quanto à adequação temática, além de selecionar obras apropriadas à faixa etária infantil, observou-se a capacidade do texto de motivar as crianças para novas leituras e a ampliação das referências de diferentes temas.

Um ponto que salientamos ao ler o documento em apreço foi:

“Não serão selecionadas obras que apresentem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações.” (Brasil, 2018, p. 32).

Este mesmo ponto foi igualmente ressaltado no critério relativo à qualidade do texto. Constatamos, assim, que, no edital, não seriam aceitas obras de caráter moralista e pedagógico (pertencendo a esta fase embrionária da literatura infantil no Brasil)¹⁵, e sim

¹⁴Ressalta-se que o PNLD literário permanece em virgência. Em 2024, foi publicado o edital para a seleção de obras literárias para o segmento da Educação Infantil, conforme o link https://www.gov.br/fnde/pt-br/acessoinformacao/acoeseprogramas/programas/programasdolivro/consultaseditais/editais/pnld20242026_2029/EDITALDECONVOCAO12024CGPLIPNLDEUCAOINFANTIL2026202912062024.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

¹⁵Durante muito tempo, a literatura infantil tinha finalidades moralizantes e didatizantes, e, no contexto da ascensão da família burguesa, teve papel essencial na veiculação de valores ideológicos caros a essa sociedade (Zilberman, 2009; Arroyo, 2011). No Brasil, o notável enfraquecimento dessa premissa parece ter ocorrido com o chamado *boom* da literatura infantil e juvenil, na ditadura militar (1964-1985).

obras que se preocupassem com a formação leitora da criança, ao apresentar elementos que favorecessem o interesse desse público.

O último critério que elencamos, mas não menos importante, é referente ao projeto gráfico, que buscou avaliar obras compatíveis e expressivas quanto à apresentação da capa, ao projeto estético-literário da obra, à divisão equilibrada de texto e imagens, à interação das ilustrações com o texto, entre outros aspectos. Logo, compreendemos que o projeto gráfico da obra consegue ser bem-sucedido quando seu conjunto está apropriado ao projeto estético-literário da obra e aos leitores potenciais.

Para avaliar as obras, era instituída anualmente, por meio de portaria ministerial, uma comissão, composta por representantes do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler) e de grandes especialistas na área de leitura, literatura e educação de universidades e do próprio Ministério da Educação.

A pergunta que pode vir a surgir é a seguinte: são publicados editais para a compra de obras literárias em todos os anos? Não, a distribuição dos acervos de literatura ocorria assim: nos anos pares, eram distribuídos livros para as escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Já nos anos ímpares, a distribuição ocorria para as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No que se refere à distribuição dos livros selecionados, é realizada pelas editoras às escolas ou, dependendo do tipo de acervo, as editoras encaminham a um centro de mixagem para formação das coleções e posterior envio às escolas, conforme constava no item 10.6.1 do edital, a saber: “As obras serão entregues diretamente pelos editores ao FNDE, ou à instituição indicada para este fim, que se responsabilizará pelo processo de mixagem das obras” (Brasil, 2013, p. 10).

Nessa fase do Programa, os técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação fazem o acompanhamento. No caso das escolas localizadas em zonas rurais, os livros são entregues nas sedes das prefeituras ou das Secretarias Municipais de Educação, que os enviam às escolas. Consoante o MEC, são atendidas pelo Programa todas as escolas

públicas cadastradas no Censo Escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Para Lucas (2016), com o PNBE pudemos acompanhar um crescimento do mercado editorial brasileiro, tanto em termos quantitativos quanto no âmbito qualitativo, conduzindo a resultados lucrativos para as empresas desse setor. O Programa também possibilitou que pequenas editoras pudessem concorrer em igualdade com grandes editoras que já contavam com um catálogo com inúmeros títulos. Piedade (2018) complementa a informação ao explicitar que muitas editoras de livros de literatura passaram a concorrer ativamente nos editais do MEC, pois os valores envolvidos são elevados e vantajosos, superando as vendas comerciais nas livrarias. Além disso, o governo efetua o pagamento após recebimentos dos livros.

Ressaltamos que, no ano de 2006, assim como outros países, o Brasil atendeu à orientação do Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e Caribe (CERLALC) e publicou o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL)¹⁶, uma política que promovia diálogos entre a União¹⁷, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, dela podendo participar sociedades empresariais e organizações da sociedade civil que manifestassem interesse em aderir ao Plano. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) desenvolveu inúmeras estratégias para incentivar os Governos Estaduais e o Distrito Federal a desenvolverem, publicarem e legislarem seus planos estaduais de livro e leitura. Paralelamente, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) incentivou os municípios brasileiros a elaborarem seus planos do livro e da leitura.

¹⁶Portaria Interministerial n.º 1.442, de 10 de agosto de 2006, que instituiu o Plano Nacional do Livro e Leitura PNLL. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/08/2006&jornal=1&pagina=18&totalArquivos=128>. Acesso em: 4 dez. 2022.

¹⁷No Brasil, quando se fala de União, significa a pessoa jurídica de Direito Público representante do Governo Federal no âmbito interno e da República Federativa do Brasil no âmbito externo. É definida no Art. 18 da Constituição Federal: Art. Nota: República Federativa é o todo, o Estado Federal brasileiro, pessoa jurídica de direito público internacional, integrada pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.

De ordem estrutural e atuação, o PNLL tinha quatro eixos que orientaram a organização do plano: Eixo 1 – Democratização do acesso; Eixo 2 – Fomento à leitura e à formação de mediadores; Eixo 3 – Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; Eixo 4 – Desenvolvimento da economia do livro.

Atentemos, porém, num detalhe interessante que não podemos omitir: não há, no PNLL, normatização que garanta o controle, o orçamento e o acompanhamento das implementações das políticas públicas: “As ações e projetos inscritos no PNLL devem ser autossustentáveis por orçamentos de seus promotores, sejam eles públicos, sejam privados”¹⁸ (Brasil, 2006, p. 33). Essa passagem, ao final do texto, isenta o Estado do compromisso com o próprio Plano.

Apesar de o Brasil promover uma política de distribuição de livros do PNBE e de haver outros projetos que foram desenvolvidos, conforme escrevemos anteriormente, a pergunta que nos inquieta é esta: por que seguimos nas piores colocações nas avaliações externas sobre o desempenho escolar em leitura? Simplesmente porque o livro por si só não forma leitores, obviamente. As obras selecionadas podem atender às exigências dos editais e dos pareceristas especialistas, podem colorir as bibliotecas e as salas de aula, mas é fundamental a devida mediação literária para tornar significativas as experiências com o livro, construindo múltiplos sentidos que estão subjacentes ao texto literário, principalmente no início da escolarização. Nessa perspectiva, a leitura se apresenta como prática social que, ao ser desenvolvida como ato interlocutivo, pressupõe a importância do trabalho com texto literário pelo professor.

No ano de 2019, o programa *Conta pra Mim* foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), instituído por meio da portaria n.º 421, de 2020, que integra a Política Nacional de Alfabetização, estabelecido pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, buscando “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (Brasil, 2020, art. 1.º). O público-alvo eram as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica, com crianças em

¹⁸Portaria Interministerial n.º 1442 de 10/08/2006 / ME - Ministério da Educação (D.O.U. 11/08/2006).

faixa etária que contemplava dos 0 a 6 anos. Diferentemente dos outros programas, foi implementado sem diálogo com as comunidades escolar, acadêmica e sociedade civil, contrariando o princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, conforme aponta Mortatti (2019).

O Governo Federal disponibilizou um guia de orientação para o *Conta pra Mim*, trazendo o termo Literacia Familiar como:

[...] conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis.

[...] Literacia Familiar é se envolver na educação dos filhos, curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, brincando com livros e palavras. (Brasil, 2019, p. 13)

Os trechos selecionados acima reforçam que o termo literacia familiar é uma adjetivação para a literacia, expressão aportuguesada de termo *literacy*, que, por sua vez, foi defendido pela Política Nacional de Alfabetização (do Brasil) entre os anos de 2019 a 2022. A literacia apresentada no programa como “mola propulsora para aprender a ler, a escrever e a calcular” (Brasil, 2019, p. 17), limitando-se às práticas de leitura, oralidade e escrita às experiências vivenciadas apenas no cotidiano. Numa perspectiva de literacia emergente, segundo Whitehurst (apud Barreira, 2019, p. 1), definida como “o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes consideradas precursoras da aprendizagem da leitura, abarcando igualmente os contextos que facilitam essa aprendizagem que se refere a alfabetização precoce”. Ao longo do guia, acompanha-se a contação de história com foco apenas didático, buscando preparar a criança para o reconhecimento de códigos, com estímulo e interferência da família. Há instruções técnicas que orientam na criação de um ambiente escolar em casa, por exemplo, a fixação de um “abecedário” no quarto da criança (Barreira, 2019, p. 57).

O guia tem 72 páginas sobre leitura, interação, contação de histórias, mas não há menção aos termos “texto literário” e “literatura infantil”. Todas as referências bibliográficas do guia são de autores de língua inglesa. E quais livros são ofertados para o trabalho com a família? A coleção de livros do Programa *Conta pra Mim* é composta

por obras como: *A cegonha e a raposa, A lenda da vitória-régia, A luz azul, A princesa e a ervilha, A água da vida, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Curupira, João e Maria, João e o pé de feijão, João Magrelo, João-de-Barro, O alfaiate valente, O corvo e o jarro, O flautista de Hamelin, O gato de botas, O jovem gigante, O patinho feio, O pobre e o rico, O pássaro encantado, O rei e a flauta, Os músicos de Bremen, Os três porquinhos e Rapunzel*. Todos esses títulos são publicados pela Editora Cora, localizada em Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, e em cujo *site* há a seguinte informação sobre suas publicações:

Livros que ensinem coisas boas para as famílias e que levem bons exemplos para a infância. Por isso selecionamos livros com histórias construtivas, alegres, saudias, com estímulos positivos que despertam o pensar e o sentir de nossas crianças. (Editora Cora, 2022)

Ao atender a um conjunto de interesses didáticos, moralizantes ou normalizadores, percebe-se uma relação de um favorecimento para a criação e perpetuação de padrões e normas e, por conseguinte, um afastamento do valor estético e do caráter artístico dos textos literários. Logo, há um distanciamento da formação de leitores no propósito de trazer a diversidade cultural para encantar, sensibilizar o pequeno leitor.

Os livros do Programa foram disponibilizados em formato pdf para *download* no *site*: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Entretanto, não encontramos informações se esses livros também foram ofertados no formato impresso às famílias. Também não há atualizações se esse programa permanecerá no atual Governo Federal. Vale ressaltar que, na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2023¹⁹ pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 5,9 milhões de domicílios no Brasil não tiveram acesso à internet em 2023. Um dos

¹⁹A pesquisa investigou o módulo temático sobre Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC no quarto trimestre de 2023. A investigação abrangeu o acesso à internet e à televisão, bem como a existência de telefone, entre outros equipamentos como microcomputador, *tablet* e rádio, nos domicílios particulares permanentes; e o acesso à internet e a posse de telefone móvel celular para uso pessoal entre as pessoas de 10 anos ou mais de idade. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102107>. Acesso em: 22 jul. 2024.

motivos relatados é que nenhum morador da residência sabia usar internet (33,2%). Entendemos que fica complicado ofertar um programa em que os livros ditos literários estão em formato digital, quando uma parcela considerável da população não tem acesso à internet.

Por fim, ao longo da nossa explanação acima, percebemos que havia uma distribuição universal de acervos de literatura e que havia uma política já consolidada. Durante os anos de 2016 a 2022, acompanhou-se no Brasil um gradativo e, por vezes silencioso, apagamento nas políticas públicas de incentivo e de promoção da leitura por parte do Governo Federal.

O desenvolvimento de políticas públicas não pode ser modelado com campanhas realizadas esporadicamente, com ações limitadas ligadas a um determinado período de tempo, pois se demonstram ineficazes. Além de recurso financeiro, é necessário compromisso dos gestores e professores na condução das ações de formação para a aplicabilidade dos programas.

Assim, neste capítulo, passamos em revista as políticas públicas, os programas e os projetos nacionais para o livro e a leitura, recuperando os antecedentes históricos, discutindo a situação atual e analisando suas perspectivas. Também apontamos, no decorrer do texto, as contradições e as desigualdades que os caracterizam. Tal panorama nos ajudou a compreender o impacto social, cultural e econômico que as políticas públicas bem estruturadas podem ter e como podem interferir diretamente na vida de uma população.

Nesse sentido, o próximo capítulo abordará mais especificamente o Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), uma política pública educacional promovida pelo governo do Ceará que atua em várias vertentes (gestão, avaliação, alfabetização, formação de leitores e formação continuada) para a efetivação do regime de cooperação entre Estado e municípios.

3. Contextualização e breve história do Programa Aprendizagem na Idade Certa

Este capítulo traça uma breve descrição do Programa Alfabetização na Idade Certa como uma política pública de cooperação entre Estado e municípios promovida pelo governo do Ceará, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e instituições da sociedade, com apoio do governo federal. Carregava como missão alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do Estado até os 7 anos de idade. Para que isso fosse possível, buscava-se dar suporte aos municípios na formulação e implementação de ações voltadas à garantia do direito à aprendizagem com prioridade de alfabetização.

O referido Programa surgiu devido ao trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE). De acordo com Rossi (2010), a justificativa para a criação do Comitê foi baseada tanto nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²⁰ de 2001, que apontavam o Ceará como um dos Estados brasileiros com os piores índices no desempenho em proficiência em Língua Portuguesa na quarta série (equivale ao quinto ano atualmente), quanto nos dados do Censo Demográfico do IBGE de 2000, segundo o qual 21,83% das crianças e adolescentes cearenses de 7 a 14 anos, dentro ou fora da escola, não estavam alfabetizados neste mesmo ano; ou seja, revelou-se um quadro preocupante do analfabetismo na escola pública cearense.

O Comitê foi instituído em 2004, presidido pela Assembleia Legislativa do Ceará, e teve apoio técnico do Unicef, de instituições da sociedade civil e de universidades do Estado como parceiros. O CCEAE buscou a compreensão do problema e a proposta da solução

²⁰O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas de Português e de Matemática, em larga escala, que permite realizar um diagnóstico da educação básica brasileira. Tais avaliações são aplicadas a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, para alunos de 2.º (amostral), 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental e 3.º do Ensino Médio. O SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. É realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

para o analfabetismo escolar. Para tanto, realizou três pesquisas: a) a primeira foi o *Diagnóstico do Nível de Alfabetização (DNA - I)*, que buscava identificar o nível de habilidade de leitura e escrita das crianças matriculadas na 2.^a série²¹ do Ensino Fundamental; b) a segunda investigou como as secretarias municipais de educação e as escolas públicas se estruturam para propiciar às crianças um ambiente alfabetizador; c) a terceira pesquisa foi realizada nas instituições superiores de ensino sediadas no Ceará e em outros programas oficiais responsáveis por formar professores que ensinavam crianças a ler e a escrever.

Os resultados dessas pesquisas estão presentes no livro *Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: Educação de qualidade começando pelo começo*, publicado em 2006 pela Assembleia Legislativa do Estado. Os custos das atividades e das pesquisas para o comitê foram de R\$ 331.014,63 (trezentos e trinta e um mil e quatorze reais e sessenta e três centavos), valor doado por instituições parceiras como o Serviço Social da Indústria (Sesi) (Ceará, 2006, p. 194). Salienta-se que alguns dados das pesquisas foram essenciais para a compreensão do problema do analfabetismo no Ceará.

A primeira pesquisa diagnosticou o nível de alfabetização e contou com uma amostra de 255 escolas rurais e urbanas em 48 municípios cearenses, totalizando 7.915 alunos cursando a 2.^a série (ou ciclo equivalente do Ensino Fundamental). Dentre os resultados apresentados, destaca-se o seguinte quanto à oralidade da leitura: 39% dos alunos não leram o texto²² apresentado; 15% leram-no muito mal, soletrando e sem compreender; 31% leram com dificuldade e compreenderam-no parcialmente; e, por fim, apenas 15% deles leram e compreenderam.

²¹A nomenclatura “série” foi substituída por “ano” através da Lei n.º 11.274, que regulamentou, também, o Ensino Fundamental de 9 anos.

²²A avaliação da oralidade consistia na leitura de um texto pelas crianças, as quais foram convidadas para lê-lo individualmente. Os aplicadores de pesquisas (bolsistas) escolhiam um texto entre os cinco que estavam disponíveis. No Anexo A, estão os textos que foram trabalhados nessa pesquisa (*Diagnóstico do Nível de Alfabetização DNA - I*), conseguidos mediante contato com a Sra. Sandra Maria Leite, ex-secretária executiva da União dos Dirigentes Municipais da Educação do Ceará (UNDIME), parceira e participante do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar.

A segunda pesquisa abordou a organização do trabalho escolar e docente. Foi realizada em 15 municípios e 36 escolas. Apontou que a alfabetização de crianças não era uma prioridade e havia despreparo – quase completo – para o desempenho dessa tarefa importantíssima por parte do município e por parte da própria escola (Ceará, 2006), como uso inadequado de materiais pedagógicos, tempo da aula não era garantido, nem eram trabalhadas devidamente as atividades relacionadas à alfabetização. Esses aspectos foram constatados mediante visita, entrevistas com os professores, secretários e diretores, e observações em sala de aula.

Já a terceira pesquisa trouxe a situação dos programas de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados nas instituições de Ensino Superior (quatro universidades públicas do Ceará). O Comitê diagnosticou que a maioria das universidades não tinha estrutura curricular adequada para a formação do professor alfabetizador, e que a maioria dos professores não tinha metodologia para alfabetizar, conduzindo à necessidade de reformulação de currículos, práticas de ensino e concepções teóricas nos cursos de Pedagogia e Letras.

Uma vez identificados todos esses problemas nas três pesquisas, era preciso buscar soluções para os problemas referentes à alfabetização²³ das crianças cearenses. A Associação dos Municípios do Estado do Ceará (Aprece) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (Undime-CE), com o apoio técnico e financeiro do Unicef, criaram o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, com o objetivo de apoiar os municípios na melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, todos os 184 municípios fazem parte do Programa, mas a primeira fase do PAIC, que foi desenvolvida entre 2005 e 2006, envolveu apenas 56 municípios.

No ano de 2007, o Programa passa para execução e planejamento da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), tornando-se uma política pública, uma vez que se reconheceu o analfabetismo escolar como um problema de todos os cidadãos

²³De acordo com o Comitê, era considerada alfabetizada a criança que possuía competência de leitura e produção de texto (Ceará, 2006, p. 53).

cearenses. Ao passar à esfera governamental, consideramos oportuno trazer as considerações de Boneti (2011) para o diálogo. O autor pontua que política pública pode ser compreendida a partir das ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, ou seja, segundo suas palavras, entende-se “a política pública como ação do Estado, ou um conjunto delas, que tem como objetivo transformar a realidade numa perspectiva de futuro, não apenas momentânea” (Boneti, 2011, p. 18).

Para compreender a atuação da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) no desenvolvimento do PAIC, faz-se necessário apresentarmos as principais unidades responsáveis por sua estruturação. Conforme Gusmão e Ribeiro (2011) e livros institucionais (Ceará, 2012, 2020), no início do Programa, a Seduc instituiu a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM)²⁴, com grupo técnico-pedagógico e orçamento próprios, para viabilizar e fortalecer o regime de colaboração, sinalizando a prioridade dada à questão. O PAIC estava inserido nessa Coordenadoria.

Como extensão regional da COPEM, foram implantadas vinte Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs)²⁵ nas quais foram implantados os Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios (NRCOMs). A COPEM e os NRCOMs tiveram equipes que apoiaram os municípios²⁶ no desenvolvimento de programas estaduais e os assessoram na articulação com programas federais de cooperação.

Gusmão e Ribeiro (2011) acreditam que a institucionalização da COPEM e dos NRCOMs foi essencial para instrumentalizar e organizar o regime de colaboração:

A criação da Copem e dos NRCOMs foi fundamental para operacionalizar o regime de colaboração, significando um avanço na resolução do arranjo organizacional. Com as coordenadorias, a Seduc pôde cooperar com os

²⁴Atualmente, chama-se Coordenadoria de Cooperação para Aprendizagem na Idade Certa. Todavia, a sigla permanece COPEM.

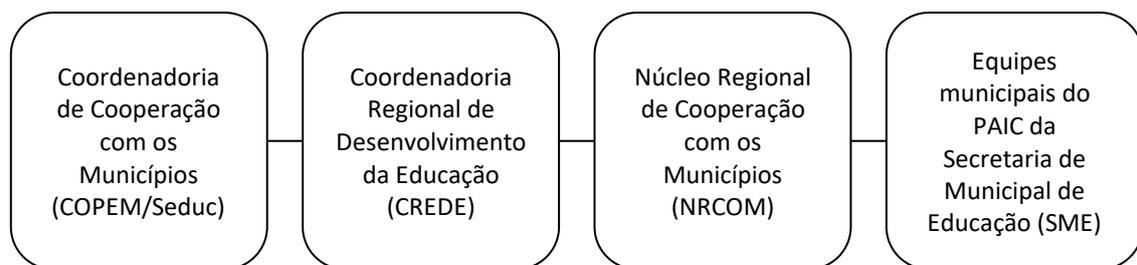
²⁵As CREDEs continuam representando a Seduc nas diversas regiões do Estado.

²⁶Nos municípios, o PAIC foi organizado com equipes municipais responsáveis pelas orientações às escolas, conduzidas por um gerente, com divisão similar à da COPEM: três ou mais pessoas, conforme tamanho do município e estrutura da Secretaria Municipal de Educação.

municípios sem sobrecarregar as equipes que atuam no apoio à sua própria rede. O arranjo pode ser utilizado considerando-se diferentes objetivos e prioridades que venham a ser estabelecidos. (Gusmão & Ribeiro, 2011, p. 14)

Dentro dos municípios, também havia (e ainda existe) uma organização através da constituição de equipes que obedecem a uma divisão similar à da COPEM: três ou mais pessoas – a depender do tamanho do município e da estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME) – dividem-se na execução das ações dos eixos do programa. A figura 1 representa o fluxo das relações entre as unidades responsáveis pelo PAIC, conforme citado anteriormente.

Figura 1 – Fluxo de relação entre unidades responsáveis pelo PAIC



Fonte: Adaptado de Ceará (2012, p. 72).

Nos programas do governo do Estado, além do PAIC, a COPEM coordena os convênios de transporte escolar, a cessão de pessoal do Estado para os municípios (e vice-versa), a cooperação para construção e reforma de escolas e os convênios para execução de recursos para algum município (Ceará, 2012).

A estruturação do PAIC, no início da sua criação em 2007, era formada por cinco eixos, que serão descritos a seguir. O **Eixo Gestão da Educação Municipal** era responsável pelo planejamento, estabelecimento de metas e monitoramento de indicadores, para isso, auxiliava tecnicamente os municípios a adotarem os processos de cumprimento do calendário legal de 200 dias letivos e 800 horas-aula. Dentre suas atribuições também estavam: o fortalecimento da autonomia das escolas; a construção de política de acompanhamento das escolas da rede municipal; a definição de critérios técnicos para o processo de seleção de gestores escolares; o estabelecimento de política de formação

de professores; e a definição de critérios focados no mérito para a contratação de professores.

O **Eixo de Avaliação Externa** objetivou preparar os municípios para a compreensão de análise e interpretação dos dados das avaliações através de formações, criando reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando formular e implantar novas formas de intervenção e aprimorando o trabalho com vistas à alfabetização das crianças. Para tal finalidade, foi implantada, em 2007, a Prova Paic²⁷, que era aplicada sempre no início do primeiro semestre letivo, a fim de propiciar tempo para que ocorressem as intervenções pedagógicas planejadas para sanar as dificuldades.

O **Eixo de Alfabetização** priorizou o apoio e foi fundamentado na formação de professores vinculada ao currículo e ao uso de material estruturado²⁸ para alunos e docentes dos anos iniciais. A formação de professores é articulada a esse material e ao currículo, bem como concentra-se na prática em sala de aula. Além disso, à formação integra-se, ainda, o acompanhamento pedagógico realizado pelas equipes escolares e municipais.

O **Eixo Educação Infantil** promoveu o atendimento de crianças de 4 a 5 anos em pré-escolas e a ampliação gradativa do atendimento de 0 a 3 anos em creches, favoreceu a implantação e a implementação de uma política voltada à Educação Infantil através da formação dos professores da rede e de outros profissionais da Educação Infantil; da contribuição na elaboração de propostas pedagógicas baseadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (2011), documento elaborado pela Seduc com a

²⁷ Inicialmente, a Prova PAIC avaliou os alunos do 2.º ano na disciplina de Língua Portuguesa. Em 2008 e 2009, foi ampliada para os 3.º, 4.º e 5.º anos; em 2010, envolveu os estudantes do 1.º ano e passou a incluir uma avaliação de Matemática do 3.º ao 5.º ano (Ceará, 2012). A Prova PAIC atualmente avalia as competências e habilidades dos alunos em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

²⁸ Os materiais estruturados são entendidos como materiais diversificados destinados a professores e alunos que, com base em metodologias de alfabetização, por exemplo, oferecem atividades a serem realizadas diariamente em sala de aula e em tarefas de casa. Distinguem-se dos livros didáticos tradicionais por proporem uma articulação entre o tempo e as atividades indicadas, com a marcação de uma rotina pedagógica e por terem uma pedagogia explícita, com conceitos bem explicados. Geralmente, esse tipo de material está ligado a programas de formação de professores (Ceará, 2012).

colaboração do MEC; e, por fim, do apoio à ampliação da oferta de vagas na construção de Centros de Educação Infantil (CEI) em parceria com os municípios.

O **Eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor**²⁹ buscou promover a formação de leitores nas unidades de ensino das redes estadual e municipal do Ceará por meio de formações, aquisição, impressão e dinamização de acervos literários para as salas de aulas, estimulando, assim, o acesso ao livro e à leitura. O presente Eixo será o que mais detalharemos na nossa pesquisa mais adiante, por ser o foco dos nossos estudos nesta Tese.

Ao lermos os documentos oficiais que tratam da criação do Programa (conforme citados anteriormente), constatamos que fora assinado um protocolo institucionalizado entre municípios e o governo estadual. Em linhas gerais, cabia à Seduc assessorar tecnicamente os eixos de ação citados e avaliar os resultados das capacidades de leitura dos alunos 2.º ano através da avaliação externa Spaece-Alfa³⁰. Os municípios, por sua vez, deveriam disponibilizar as equipes técnicas para a implementação das ações propostas e fornecer suporte logístico e materiais necessários à execução das atividades dos eixos (Ceará, 2006, 2012, 2020).

A avaliação externa Spaece, atualmente, é elaborada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED-UFJF), sendo realizada por alunos do Ensino Médio (3.º ano), e do 9.º, 5.º e 2.º ano do Ensino Fundamental (o último, sob a designação de Spaece-Alfa). No decorrer dos anos, essa avaliação assumiu uma posição de protagonismo no diagnóstico, na implementação e no monitoramento de políticas públicas educacionais cearenses. Os descritores³¹ e as matrizes de referência da avaliação são utilizados por professores e professoras em sua

²⁹No ano de 2015, o nome Eixo mudou para Eixo de Literatura e Formação do Leitor, pois o Programa estendeu suas ações também para os anos finais do Ensino Fundamental.

³⁰O Spaece-Alfa é uma avaliação anual, externa e censitária, que identifica e analisa o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2.º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública (estaduais e municipais) do Ceará, objetivando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno (Araújo, 2018). Essa avaliação externa proporciona uma linha de base para a avaliação do PAIC.

³¹Os descritores são elementos que descrevem as habilidades trabalhadas nas avaliações externas, como Spaece e SAEB, a partir dos quais são elaboradas as questões dessas mesmas avaliações.

prática cotidiana, incentivados pela própria Seduc, como demonstra Fonseca (2013) e Silveira (2015).

Um grande estímulo à participação e ao compromisso dos municípios no referido Programa foi o quesito financeiro associado justamente aos resultados dos indicadores avaliativos. Depois da adesão de todos os municípios cearenses (184 municípios) ao programa, o governo, através da Lei n.º 14.023, de 17 de dezembro de 2007, alterou os critérios de distribuição da cota-parte dos municípios no Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), condicionando parte do repasse desse tributo aos indicadores de educação, saúde e meio ambiente, conforme consta em Decreto Estadual 29.306, de 05 de junho de 2008:

Art. 1.º

II – 18% (dezoito por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem;

III – 5% (cinco por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade da Saúde de cada município, formado por indicadores de mortalidade infantil;

IV – 2% (dois por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade do Meio Ambiente de cada município, formado por indicadores de boa gestão ambiental.
(Ceará, 2008)

Como se observa, o desempenho na educação – Índice de Qualidade da Educação (IQE) – é o que apresenta maior fluência. Compreende-se que, quanto mais o município investe na qualidade da educação, mais recursos ele recebe. Esse índice é calculado através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) e pela taxa (porcentagem) de aprovação nos anos iniciais. Conforme Batista e Vidal (2020), o coeficiente (fator – parte da multiplicação) é aplicado ao montante do ICMS, redistribuído pelo Estado entre os municípios, determinando a parte que cada um dos 184 municípios deve receber de acordo com seu desempenho no 2.º e 5.º ano. Para o autor, essa nova metodologia tornou-se o diferencial na política de distribuição de

renda, pois tem beneficiado os municípios que fazem uma boa gestão educacional. Não obstante, penaliza aqueles municípios que, por qualquer hipótese, não tenham uma efetividade no desempenho avaliativo de seus alunos.

Outro grande incentivo financeiro foi a criação do Prêmio Escola Nota Dez através da Lei n.º 14.371, de 19 de junho de 2009³². As 150 escolas públicas com os melhores resultados de alfabetização do Estado no 2.º ano do Ensino Fundamental (através do ranqueamento do Spaece-Alfa) são premiadas, sendo contempladas com recursos financeiros.

O valor do prêmio é pago em duas parcelas. A primeira, correspondente a 75% do total, é concedida mediante a elaboração de um plano de aplicação dos recursos angariados. Para conquistar a segunda parte (25%), a escola precisa cumprir dois critérios: manter ou elevar os resultados no ano seguinte, como forma de conservar a mobilização em torno do trabalho realizado; e apoiar por um ano uma escola que tenha IDE-Alfa entre os 150 mais baixos do estado, de modo a elevar seu índice a pelo menos 5,0. Pretende-se fomentar a cooperação técnica-pedagógica entre as escolas. (Ceará, 2012, p. 89)

Destaca-se nessa premiação mais um incentivo ao trabalho de cooperação – a partir daquele momento, entre as escolas –, pois oportunizava às escolas premiadas o desenvolvimento de ações de apoio técnico pedagógico às escolas com menores resultados, além de estimular as escolas premiadas a manterem um trabalho de qualidade educacional. Porém, Calderon et al. (2015) afirmam que nem sempre a escola apoiada está aberta a sugestões, que há uma certa resistência para ações de implantação de cooperação, conforme dados encontrados na pesquisa intitulada *O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar*. Para superar os entraves, os autores sugerem “criatividade e inovação” para o

³² Inicialmente, em 2009, o Prêmio contemplava escolas que obtinham os melhores resultados dos alunos no 2.º ano do Ensino Fundamental. Com a ampliação do PAIC, em 2011, o prêmio também foi expandido para avaliação da aprendizagem de língua portuguesa e matemática (alunos do 5.º ano) e, em 2015, para os resultados dos alunos do 9.º ano. Tem sempre como base o ranqueamento do Spaece.

trabalho coletivo entre as escolas, respeitando os atores presentes em cada comunidade escolar.

No decorrer dos anos, mudanças significativas ocorreram na estruturação do PAIC. Araújo (2018) destaca a ampliação das ações até o 5.º ano do Ensino Fundamental no ano de 2011, tornando-se PAIC+, por meio da Lei n.º 14.949, de 27 de junho de 2011, buscando o estabelecimento de condições necessárias para que todos os alunos cearenses alcançassem a aprendizagem esperada, adequada à sua idade e ao seu nível de escolarização. Ao mesmo tempo, o Estado, seguia com cumprimento ao regime de colaboração, prestando cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem. Logo, a garantia da aprendizagem dos alunos durante os anos iniciais do Ensino Fundamental passou a ser uma necessidade diante dos avanços conseguidos com o PAIC.

Outra ampliação ocorreu, a partir de 2015. Com a promulgação da Lei n.º 15.921, de 15 de dezembro de 2015, expande-se a abrangência do Programa e seu nome é alterado para Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), passando a ter como objetivo o estabelecimento de condições necessárias para que todos os alunos cearenses cheguem ao 9.º ano do Ensino Fundamental sem distorção idade-série e com domínio das competências de leitura, escrita, cálculo e ciências da natureza adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização. Nesse momento, os eixos iniciais do Programa foram modificados. Assim, o MAIS PAIC se encontra organizado em: (1) Gestão da Educação Municipal; (2) Ensino Fundamental I; (3) Ensino Fundamental II; (4) Educação Infantil; (5) Literatura e Formação do Leitor; e (6) Avaliação Externa. De seguida, iremos explicar como encontra-se o MAIS PAIC atualmente (até o ano de 2023) e sua atuação no desenvolvimento das ações, bem como a formação continuada dos professores para o ensino da leitura literária.

Antes de seguirmos, vale pontuar algumas importantes incitações que o Programa carrega, inferidas mediante os estudos que realizamos. Carneiro (2015) acredita que alguns programas governamentais podem deturpar os incentivos financeiros advindos dos bons resultados dos alunos nas avaliações, conduzindo a práticas indesejáveis para potencializar os valores recebidos, como reprovação de alunos com baixo desempenho

ou, ainda, concentração dos esforços da escola nas disciplinas que compõem a avaliação externa, causando uma redução curricular. Gomes (2011) entende que positivamente existe uma proliferação de um modelo avaliativo que favorece conhecimento e registros dos dados, mas tem desencadeado comparação e exclusão, modificando o clima organizacional da escola. Além disso, gera queixas dos professores a respeito da vigilância por parte da instituição, da padronização curricular e do ranqueamento escolar.

Mais especificamente sobre as formações do Eixo de Alfabetização do PAIC, trazemos as observações de Rossi (2010), sinalizando que elas ajudaram a nortear o trabalho dos professores em sala de aula e provocaram a qualificação do tempo pedagógico. Entretanto, as orientações de rotinas não atendem às especificidades de cada sala de aula, pois foram repassadas aos professores como produtos acabados, nem sempre adequados à realidade dos educadores, uma vez que, muitas vezes, nas formações, a prática pedagógica foi trabalhada como treinamento, esquecendo da reflexão acerca da vivência já desenvolvida pelos docentes.

Em vista disso, Silva et al. (2022) e Costa (2014) concordam que o conjunto de ações promovida pelas formações do PAIC passaram a fazer parte do cotidiano escolar, garantindo que os alunos possuam conhecimentos mínimos baseados em competências e habilidades em leitura. Entretanto, é preciso estar atento para verificar se essas orientações não imobilizam a ação didática dos professores, impedindo uma prática pedagógica autônoma, além de responsabilizar, de modo particular, os docentes pelos resultados alcançados, quando são negativos. De acordo com os autores, depreende-se que o Programa pretendeu garantir que os estudantes adquirissem conhecimentos mínimos baseados em competências e habilidades de leitura, escrita e matemática, o que determina a agenda multilateral para a educação. Há, portanto, uma intrínseca relação entre os testes padronizados, a rotina didática e os conteúdos a serem ensinados mediante o material apostilado e exigidos nos testes padronizados.

Vale destacar que, apesar do parecer de alguns autores que mencionamos anteriormente, o PAIC desenvolveu ações com os sistemas de ensino do Estado e dos municípios, que estabeleceram um padrão de cooperação, assumindo atribuições e

determinando maneiras de trabalhar em conjunto. Tal experiência do Programa foi a base para a elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização (PNAIC) pelo Ministério da Educação, lançado no final de 2012, como compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos municípios, cujo objetivo era garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental. Para esse intuito, houve uma articulação entre todos os secretários de educação, estaduais e municipais, com a finalidade de ofertar cursos de formação continuada a professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de orientadores de estudo.

O PNAC propôs formação continuada aos professores brasileiros, sendo consolidada a parceria com 41 universidades públicas para lidar com o processo formativo dos professores alfabetizadores. Para Araújo (2020), o citado Programa pretendia orientar as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores alfabetizadores dos anos iniciais, para que fossem pautadas no “saber fazer” e direcionadas ao cumprimento de metas educacionais, em vez do aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem nessa etapa de escolarização. Logo, as ações do PNAIC pretendiam alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para os concluintes do 3.º ano do Ensino Fundamental. Ademais, os Estados deveriam apoiar os municípios que tivessem aderido às ações do Pacto para a sua efetiva implementação³³ (Brasil, 2012, art. 1.º). As ações do Pacto objetivam:

- I – Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3.º ano do ensino fundamental;
- II – Reduzir a distorção idade-série da Educação Básica;
- III – Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;

³³Assim como o PAIC, a adesão a essa proposta do PNAIC só foi possível mediante a adesão em cada Estado e em cada município, conforme definido na Portaria nº 867, de 4 de junho de 2012.

IV–Contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores;

V – Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

(Brasil, 2012, art. 5.º)

Além dessas ações, para iniciar as atividades do Programa, em 2013, foram distribuídos 4,6 milhões de Cadernos de Formação destinados aos professores alfabetizadores para auxiliar no processo formativo desses profissionais. As escolas receberam 26,5 milhões de livros didáticos, 4,6 milhões de dicionários e 17,3 milhões de obras paradidáticas (Brasil, 2013a). Para compor os cantinhos da leitura previstos nas orientações pedagógicas do PNAIC, foram distribuídos 10,7 milhões de obras literárias. No ano de 2014, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) distribuiu seis novas coleções, cada uma com 35 livros – totalizando 210 livros –, para reforçar os cantinhos da leitura (Brasil, 2013a). Em 2017, o Programa ofertou mais dois acervos para cada ano/série do ciclo de alfabetização (os dois acervos somavam 70 livros). No total foram distribuídos, no último ano do Programa, mais 583.504 acervos (Brasil, 2017a).

Quanto aos resultados do PNAIC, de acordo com a carta aberta³⁴ dos ex-coordenadores do Programa, em 2021, na qual se critica a decisão do governo de não tornar público um estudo que traz evidências de resultados positivos do Pacto, afirma-se que houve atendimento de 100% das redes estaduais e 98% das redes municipais brasileiras, com oferta de vagas para a formação continuada da totalidade dos professores alfabetizadores brasileiros. Foram atendidos aproximadamente 326.988 cursistas entre professores alfabetizadores e orientadores de estudos, com 108.733 escolas beneficiadas. Porém, com a crise política iniciada em 2016 no Brasil, o programa sofreu mudanças estruturais, culminando na sua extinção em 2017.

³⁴Carta de repúdio à censura de publicação do estudo *Avaliação Econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, que se refere aos impactos positivos do PNAIC. <https://cedu.ufal.br/pt-br/institucional/informes/carta-de-repudio-a-censura-de-publiucacao-de-estudo-sobre-o-pnaic>. Acesso em: 17 nov. 2021.

Diferentemente do PNAIC, o PAIC seguiu ampliando suas ações, como mencionamos. Agora conhecido como MAIS PAIC, é um Programa que busca melhorar a cooperação institucional dos municípios e contribui para o aprimoramento da aprendizagem de forma equitativa, com práticas semelhantes em todas as localidades cearenses. Os municípios permanecem sendo apoiados nas práticas pedagógicas e de gestão; na formação e qualificação dos profissionais de educação; na realização de concursos para seleção e contratação de profissionais bolsistas; na melhoria na proficiência da Língua Portuguesa (LP), Matemática e Ciências; e na contribuição da formação de leitores em todo o Ensino Fundamental. A seguir, apresenta-se brevemente a forma como está estruturado o MAIS PAIC atualmente.

4. Contexto atual: Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC

Atualmente, o Programa Aprendizagem na Idade Certa continua a ser operacionalizado pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), através da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM). Entretanto, não se encontra mais dividido em cinco eixos, e sim em três células:

- 1) Célula de Fortalecimento da Gestão Municipal e Planejamento de Rede (CEMUP);
- 2) Célula de Cooperação Financeira de Programas e Projetos (CECOF);
- 3) Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental (CEFAE).

A **Célula de Fortalecimento da Gestão Municipal e Planejamento de Rede (1)**, CEMUP, tem a finalidade de colaborar com o trabalho desenvolvido pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) no que se refere aos assuntos que envolvem a Gestão Municipal e os Sistemas de Acompanhamento. Essa colaboração se efetiva através da Formação de Gestão do Ensino Fundamental; do Prêmio Escola Nota 10; dos Sistemas de Acompanhamento e Programas Federais. O processo de formação dessa célula acontece anualmente, potencializando as ações administrativas e pedagógicas para fortalecimentos da gestão escolar, que buscam contribuir para o desenvolvimento do processo de formação do MAIS PAIC.

A **Célula de Cooperação Financeira de Programas e Projetos (2)**, CECOF, tem o intuito de assessorar a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM), na viabilização de convênios, contratos, aquisições e transferências de recursos financeiros diretamente aos municípios cearenses. Esta célula busca firmar acordos entre entidades da administração pública para realizar objetivos de interesse comum entre os participantes, tais como executar as ações de cooperação com as redes municipais para viabilizar o transporte escolar dos alunos da rede estadual de ensino, bem como planejar

o orçamento da COPEM de bens e serviços, incluindo o pagamento da alimentação e hospedagem aos professores-formadores referentes às formações continuadas.

Nesta pesquisa, detivemo-nos a compreender como é constituída a **Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental** (CEFAE), pois as formações continuadas dos professores-formadores são organizadas e estruturadas pelas equipes que compõem essa célula. Esta, por sua vez, encontra-se dividida em Eixo da Avaliação Externa, Eixo do Ensino Fundamental I³⁵ (anos iniciais e 1.º a 5.º ano), Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º ano) e Eixo de Literatura e Formação do Leitor. Em linhas gerais, elencamos a atribuição de cada segmento da CEFAE³⁶.

O **Eixo da Avaliação Externa** tenciona seguir diagnosticando a situação da aprendizagem dos alunos cearenses em Língua Portuguesa e Matemática através da Prova PAIC ou Protocolo PAIC, avaliação externa de caráter formativo e de diagnóstico, aplicada durante o ano letivo nas turmas de 2.º e 5.º ano. De posse dos resultados dessa avaliação, a Seduc comunica os resultados por município, escola, turma e aluno, com o propósito de subsidiar as intervenções pedagógicas (Batista & Vidal, 2020). Não encontramos maiores informações no *site* da Seduc sobre formações específicas deste Eixo para as CREDEs ou para os municípios.

No **Eixo Ensino Fundamental I** (Ciclo de Alfabetização e 4.º e 5.º ano), objetiva-se o seguinte: oferecer cooperação técnico-pedagógica aos municípios para a implantação e implementação de propostas didáticas de alfabetização; produzir materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1.º ao 5.º anos (rotinas, atividades, suporte teórico); realizar a formação docente continuada³⁷ e em serviço para os professores-formadores do Programa; entre outras práticas. Pactuaram como metas a alfabetização

³⁵A nomenclatura Ensino Fundamental I está em desuso no Brasil. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Utiliza-se Anos Iniciais em substituição ao Ensino Fundamental I e Anos Finais em substituição ao Ensino Fundamental II.

³⁶Fizemos um resumo do que está disponível no *site* do MAIS PAIC (<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/>), no *site* da Secretaria da Educação do Ceará (<https://www.seduc.ce.gov.br/>) e no livro *Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem* (Ceará, 2012).

³⁷No ano de 2022, iniciou-se a formação continuada específica em Matemática aos professores-formadores do ciclo de alfabetização (1.º ao 3.º ano).

de 100% das crianças até o final do 2.º ano do Ensino Fundamental e a alfabetização dos alunos não alfabetizados do 3.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, bem como a formação continuada presencial para professores das redes municipal e estadual e, ainda, o fortalecimento do processo de acompanhamento pedagógico. No que se refere às turmas do 1.º ao 5.º ano, o material estruturado é distribuído a todos os municípios, e as formações são únicas e ministradas pela Seduc. Busca-se promover a universalização do acesso a materiais de qualidade com fundamentação teórica e práticas de ensino. Apesar de o MAIS PAIC produzir materiais de apoio próprios, em suas ações formativas, endossa prioritariamente a utilização dos materiais didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC.

Já no **Eixo Ensino Fundamental II** (6.º ao 9.º anos), também se oferta formação de professores, mas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciência; apoio aos municípios para melhoria das práticas de gestão municipal, planejamento e acompanhamento pedagógico; e a produção de materiais de suporte pedagógico. Nessa etapa, esse eixo do MAIS PAIC busca reduzir o abandono, a distorção idade/série e a evasão no Ensino Fundamental II, aumentando a porcentagem de jovens que concluem essa etapa na idade adequada. Pontua-se que a distorção idade/série é a proporção de estudantes com mais de dois anos de atraso escolar, que ocorre quando o discente reprova e/ou abandona os estudos por dois anos ou mais, ocorrendo, dessa forma, a repetência de uma mesma série. Conforme o Unicef (2018), há três grandes momentos em que os índices de distorção idade-série são mais altos: o 3.º ano e o 6.º ano do Ensino Fundamental e o 1.º ano do Ensino Médio. Esses três pontos críticos coincidem com etapas de transição no percurso escolar de crianças e adolescentes: o final do ciclo de alfabetização, a mudança da sala de aula de único docente para vários docentes, a transferência da gestão municipal para a estadual etc.

Por fim, temos o último Eixo que compõe o MAIS PAIC atualmente: **Eixo de Literatura e Formação do Leitor**. Este, em linhas gerais, propõe a socialização de acervos literários com a finalidade de despertar o interesse e o gosto pela leitura e escrita; o estímulo à criação de ambientes favoráveis, nas escolas, a leituras compartilhadas entre professores e alunos; a realização da dinamização do acervo de literatura para

formadores, gestores e professores; a elaboração de uma proposta e a realização de formações docentes voltadas à compreensão, à discussão e ao aprofundamento acerca do papel da leitura literária no crescimento pessoal e escolar dos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública do Estado; o incentivo à criação de acervos de literatura infantil e infantojuvenil nas salas de aula, contemplando a diversidade de gêneros, a produção de autores cearenses e a qualidade literária e gráfica.

Em conformidade com o estudo que realizamos sobre o MAIS PAIC, detivemo-nos a analisar e a focar nossa pesquisa no Eixo de Literatura e Formação do Leitor, pois o eixo citado, além do que foi descrito, realiza formações continuadas que pretendem fomentar a Educação Literária nas escolas públicas do Ceará. Esse eixo implementa seus encontros de formações docentes, distribuídas bimestralmente durante o ano, seguindo uma ação de fluxo formativo adotado pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC).

Nos dias que correm, para contratar consultores e professores-formadores, em todos os Eixos do MAIS PAIC, há concessões de bolsas em conformidade com a Lei n.º 14.026, de 17 de dezembro de 2007, e com a Lei n.º 15.276, de 28 de dezembro de 2012, que tratam de Bolsas de Extensão Tecnológica no âmbito do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC). Assim, realizam-se chamadas públicas com o objetivo de compor o banco de bolsistas do referido Programa nos níveis I, II e III³⁸, tornando pública a seleção de profissionais para atuarem nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Gestão, no Eixo de Ensino Fundamental I e II e no Eixo de Literatura e

³⁸Os níveis Bolsas de Extensão Tecnológica Nível I e II são atribuídas a Profissionais do Magistério, com titulação de doutor, mestre ou detentores de amplo conhecimento na área de atuação em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Pedagogia, com proficiência técnica e/ou científica, servidores públicos ou não, com experiência comprovada em contexto escolar ou acadêmico. Já no Eixo Literatura e Formação do Leitor as Bolsas de Extensão Tecnológica Nível I e II, são atribuídas a Profissionais da Educação, da Literatura e da Arte e Cultura, com titulação de doutor, mestre ou detentores de amplo conhecimento nas áreas citadas, com proficiência técnica e/ou científica, servidores públicos ou não, com experiência comprovada. A Bolsa de Extensão Tecnológica Nível III, em todos os Eixos, exige, apenas, titulação mínima de graduação nas áreas propostas.

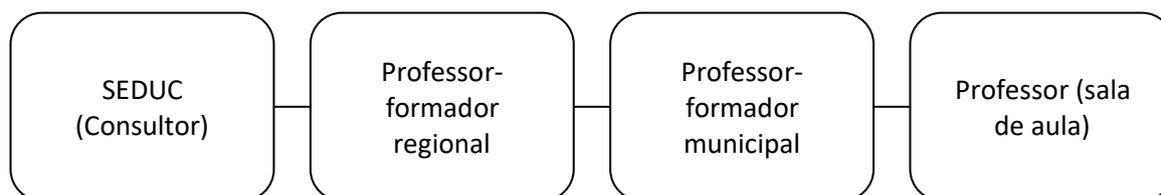
Formação do Leitor, com o intuito de realizar ações pedagógicas a partir de formações continuadas de professores e gestores escolares.

A chamada pública é um instrumento administrativo voltado à seleção de profissionais mediante inscrição e concorrência ampla. Em geral, o Programa publica essas chamadas no sítio oficial da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (www.seduc.ce.gov.br). São estabelecidos alguns critérios aos selecionados às vagas de consultor (níveis I e II), como planejamento, formação, monitoramento, produção e revisão de materiais didático-pedagógicos, elaboração de plano de ação anual (ementa, agenda, pauta, *slides*, guias de atividades) que será desenvolvido na formação continuada juntamente com a equipe técnica da SEDUC. Tais critérios estão presentes na última chamada pública (2022), conforme Anexo E.

Para as vagas de professor-formador (nível III), grupo em que estão inseridos os participantes da nossa pesquisa, destacamos como atribuições: realizar a formação regional e municipal nas áreas de atuação dos Eixos; apropriar-se de todos os conteúdos que serão abordados nas formações continuadas, bem como dos resultados das avaliações externas, sugerindo, quando necessário, intervenções pedagógicas; ministrar as formações conforme calendário estabelecido pelos Eixos da COPEM; cumprir a agenda e a carga horária total proposta para as formações do Eixo; estabelecer contínua interlocução com as equipes técnicas dos Eixos da COPEM/SEDUC. Tais atribuições das funções de consultor e professor-formador são encontradas de forma ampliada na chamada pública publicada no dia 10 de fevereiro de 2022.

Resumidamente, são os consultores e os Eixos que organizam as formações continuadas para os professores-formadores regionais, os quais, por sua vez, ministram formações para os formadores municipais, chegando, por fim, aos professores, conforme o fluxo a seguir (Cf. Figura 2).

Figura 2 - Fluxo das formações continuadas do MAIS PAIC



Fonte: Elaborado pela autora.

O MAIS PAIC segue reforçando as rotinas pedagógicas que se iniciaram no PAIC. Até o ano de 2019, a rotina didática era dividida em três tempos principais e articulados entre si: *tempo para gostar de ler, tempo de leitura e oralidade e tempo de aquisição da escrita* (Ceará, 2012). Em 2022, o material pedagógico do MAIS PAIC apresenta, bimestralmente, sugestões de rotinas pedagógicas com indicação de atividades permanentes, como *acolhida diária* e *agenda do dia*, bem como atividades de sistematização de Língua Portuguesa e Matemática do Novo Material Estruturado, produzido em parceria com a Associação Nova Escola.

Outro ponto que merece atenção nas sugestões de rotina é a presença da leitura literária. Propõe-se um momento diário para as crianças apreciarem o ato de ler por meio de leituras espontâneas, sendo este intitulado *Aconchego Literário*; sugere-se, também, a vivência do *Alforje de Histórias*. Esta última é orientada pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor, que detalharemos a seguir. As rotinas pedagógicas têm como referência a Base Nacional Comum Curricular – BNCC³⁹ (2018) e o Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC⁴⁰ (2019), com orientações pedagógicas para o professor. Há, ainda, rotinas para o contraturno, cujo foco é a recuperação da aprendizagem e que buscam trabalhar as possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Trazemos abaixo um exemplo de rotina para os anos iniciais:

³⁹A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento normativo brasileiro que define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁴⁰Já o Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC é constituído por diretrizes e linhas de ação básicas que configuram o Projeto Curricular do Estado do Ceará, estruturado a partir da BNCC.

Figura 3 - Rotina Pedagógica do MAIS PAIC (anos iniciais – 1.ª semana)

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
10 min	Acolhida, chamada, agenda do dia	Acolhida, chamada, agenda do dia	Acolhida, chamada, agenda do dia	Acolhida, chamada, agenda do dia	Acolhida, chamada, agenda do dia
20 min	Aconchego Literário	Aconchego Literário	Aconchego Literário	Aconchego Literário	Aconchego Literário
45 min		Língua Portuguesa Paic Voando Mais Alto	Língua Portuguesa Paic Voando Mais Alto	Língua Portuguesa Paic Voando Mais Alto	
45 min	História Novo Material Estruturado	Língua Portuguesa Novo Material Estruturado 1º BI Bloco 1 – Aula 11 Pág.: 38 e 39	Língua Portuguesa Novo Material Estruturado 1º BI Bloco 1 – Aula 12 Pág.: 40 e 41	Língua Portuguesa Novo Material Estruturado 1º BI Bloco 1 – Aula 12 Pág.: 42 e 43	Geografia Novo Material Estruturado
20 min	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
90 min	Ciências Novo Material Estruturado	Matemática Paic Voando Mais Alto Matemática Novo Material Estruturado 1º BI Bloco 5 – Aula 1 Pág.: 144 e 145	Matemática Paic Voando Mais Alto Matemática Novo Material Estruturado 1º BI Bloco 5 – Aula 2 Pág.: 146 e 147	Matemática Paic Voando Mais Alto Matemática Novo Material Estruturado 1º BI Bloco 5 – Aula 2 Pág.: 148 e 149	Alforje de Histórias Ensinho Religioso
10 min	Avaliação do dia Organização da sala	Avaliação do dia Organização da sala	Avaliação do dia Organização da sala	Avaliação do dia Organização da sala	Jogos Educativos

Fonte: *Rotinas Pedagógicas: Voando Mais Alto 1º ao 3º ano*, volume 1, 2022. SEDUC - MAIS PAIC.

A partir da análise da Figura 3, a rotina está organizada como sugestão para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas não há explicações sobre o porquê de tal maneira ou de outra. Deste modo, a rotina tende a ficar reduzida a uma receita que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado.

A rotina está relacionada com o tempo e com o ritmo do trabalho e, igualmente, com a organização do espaço escolar. Reconhece-se que as rotinas do Programa podem ajudar a organizar o trabalho do professor, que, junto ao material estruturado, pode ajudar também o aluno, na medida em que articula o tempo com as atividades indicadas. Assim, contribui-se para que o professor tenha mais clareza sobre o que está ensinando e para que o aluno saiba o que está aprendendo (Ceará, 2012). No entanto, uma rotina rigorosa pode implicar a rigidez do planejamento do trabalho pedagógico, o que pode tornar o trabalho do professor mecânico, além de poder limitar as experiências dos

alunos (Barbosa, 2000, 2013). Além de controlar o trabalho docente, pode retrainir a autonomia do professor, propor uma formação humana precarizada a partir de um currículo mínimo e na formação continuada docente, mediante o uso de material estruturado.

Uma marca que se percebe fortemente atrelada ao MAIS PAIC é acerca da avaliação externa. As ações têm como direcionamento a mensuração do desempenho dos estudantes, a partir de testes padronizados, marca da gestão por resultados, que estabelece metas de aprendizagem de forma hierárquica a serem cumpridas pelas escolas.

Em nível nacional, essa mensuração ocorre através do SAEB, no Ceará, se dá também por meio do fortalecimento do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), como já explanado, criado em 1992 e ampliado nas gestões seguintes do Programa. Cabe enfatizar que a criação de sistemas de avaliação é uma exigência do Banco Mundial ao realizar empréstimos aos entes federados. Daí compreendemos melhor o porquê da ampliação do Spaece, dentre outros recursos de controle do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, como o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (1996) e o Sistema Integrado de Gestão Educacional (1997), utilizados nos municípios cearenses.

O MAIS PAIC, enquanto programa de formação continuada, desde o início da sua implantação, está alinhado aos sistemas de avaliação externa. Tais sistemas “determinam” os conteúdos - mínimos: competências e habilidades - que devem constar nos materiais de apoio desenvolvidos pelos Eixo dos Anos Iniciais e dos Anos Finais. Os conteúdos presentes nesses materiais também são trabalhados nos encontros formativos de Língua Portuguesa e Matemática

Diante do exposto até aqui, percebe-se que os Eixos do Programa são interdependentes, tendo a SEDUC como o suporte que articula ações pedagógicas e financia os 184 municípios. A seguir, trazemos uma exposição de como se encontra estruturado e quais as principais ações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor.

5. Eixo de Literatura e Formação do Leitor

Primeiramente, acreditamos ser fundamental o detalhamento que realizamos sobre o referido Eixo para compreensão melhor do nosso objeto de estudo. Descreveremos brevemente sua história, desde sua implementação, e suas ações para que seja possível conceber adiante o contexto em que realizamos a pesquisa e em que os participantes estão inseridos no trabalho de formação continuada para os professores do Estado do Ceará.

O Eixo de Literatura e Formação do Leitor surgiu como um dos componentes do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, implantado no ano de 2007, conforme mencionado anteriormente. A sua proposta inicial tinha os seguintes pressupostos:

[...] formar leitores e fomentar o gosto pela leitura está pautado no pressuposto de que a alfabetização e o letramento devem ser promovidos de forma integrada e indissociável. Para o programa, a aprendizagem da leitura representa a aquisição de uma nova linguagem, que permite o acesso a conhecimentos e informações, ampliação de horizontes, desenvolvimento de capacidade crítica e exercício da cidadania. (Ceará, 2012, p. 135).

Para o Eixo, o ato de ler ocorre se houver contato constante dos alunos com materiais estimulantes, articulado a ações pedagógicas intencionais mediadas pelo professor. O Eixo acredita que o gosto pela leitura é um hábito criado e ensinado, portanto, precisa da prática da leitura para formar o leitor. Nos anos iniciais do Programa, o Eixo tinha como estratégia a criação e a dinamização de acervos em sala de aula por meio da implementação, nos 184 municípios do Ceará, de cantinhos de leitura em todas as salas de aula de Educação Infantil e de 1.º e 2.º ano do Ensino Fundamental.

A criação dos acervos de literatura infantil foi conduzida por dois processos: aquisição de títulos publicados por editoras e edição de livros próprios. O primeiro consistiu na compra, mediante edital, de 50 títulos para cada sala de aula entre 2008 e 2010. O segundo foi implementado devido ao interesse da SEDUC em investir na produção literária cearense e viabilizar a presença da temática regional nos livros, com textos

afinados com o contexto vivido pelas crianças. Em uma primeira experiência com obras cearenses, em 2009, a SEDUC convidou alguns autores do Estado para escrever textos de literatura infantil para o PAIC. Os textos foram escolhidos pela equipe técnica que compunha o Programa, em seguida, foram editados e diagramados, formando duas coleções de 12 livros cada, uma destinada a crianças de até 6 anos e outra a crianças de 7 e 8 anos de idade. Essas coleções receberam o nome de *Coleção Paic, Prosa e Poesia* (Coleção PPP).

Com o sucesso do primeiro ano da coleção, a partir de 2010, a SEDUC passou a promover concursos públicos para selecionar novos títulos. De acordo com o Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem (Ceará, 2012), esses textos passavam por alguns critérios, tais como qualidade literária, contribuição do autor à cultura regional, originalidade, coerência com a faixa etária do leitor (ludicidade, temática voltada para a infância e vocábulos associados ao contexto do dia a dia da criança), coerência com o gênero literário, singularidade da proposta, incentivo à diversidade, clareza na abordagem do tema, respeito aos valores éticos.

O último concurso para a seleção de textos para compor a Coleção Paic, Prosa e Poesia foi publicado em Diário Oficial no dia 27 de abril de 2017⁴¹. Logo, tem seis anos que não há renovação de acervos literários nas salas de aulas cearense. Já foram editados e publicados 180 livros infantis. Ressaltamos que o investimento na produção regional é mais parcimonioso para o Estado do que a compra de livros de editoras, conforme aponta o *Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem* (Ceará, 2012):

O investimento na literatura regional revelou-se muito mais econômico do que a compra de livros de editoras: enquanto se gastam, aproximadamente, R\$ 2 milhões para comprar 12 exemplares por sala de aula, investem-se R\$ 300 mil na produção local para a mesma quantidade de livros. (Ceará, 2012, p. 137)

⁴¹No dia 11 de maio de de 2022, foi publicado um novo edital: EDITAL Nº007/2022 – GAB-SEDUC/CE 8.º CONCURSO PÚBLICO PARA SELEÇÃO DE TEXTOS DE LITERATURA INFANTIL. https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/05/edital_concurso_textos.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.

Além do fator econômico, o concurso para a seleção de texto valoriza a produção artística local, uma vez que autores cearenses desconhecidos do grande público são revelados. Um critério para a participação no referido concurso é a comprovação de residência no Ceará. A equipe técnica da SEDUC, por ficar à frente de toda a organização do processo seletivo e prezar pela imparcialidade, convida especialistas (mestres e doutores) que possuem larga experiência na área da literatura infantil para selecionar os textos que comporão as coleções. Cada autor selecionado recebe uma premiação única de R\$ 4.500,00 (quatro mil e quinhentos reais) e alguns exemplares do seu livro quando finalizada toda editoração. Escolhidos os textos, há uma equipe de editor, diagramador, ilustradores, revisor textual e bibliotecário que é contratada mediante uma seleção de bolsistas para a produção dos livros. Livros prontos e coleções formadas, inicia-se a distribuição para as turmas da Educação Infantil ao 5.º ano. Toda logística de distribuição é de responsabilidade do Eixo de Literatura e Formação do Leitor com apoio logístico da SEDUC.

Nos anos anteriores, para fortalecer a formação de leitores dos alunos, o Eixo realizou ações que visavam também à prática da leitura literária entre os professores e outros profissionais da educação. Por isso, foram implementadas ações junto ao magistério, buscando fortalecer o hábito de ler, com a edição de uma revista do PAIC – Revista *Pense!*, a criação da agenda literária e a implantação de Clubes de leitura. A revista *Pense!* foi lançada em 2009 e contava com quatro tiragens anuais. Ela era composta por resenhas literárias, divulgação de experiências exitosas na educação, entrevistas, artigos e ensaios sobre a alfabetização e leitura, reportagens sobre educação, cultura e lazer, privilegiando temáticas presentes no Estado do Ceará. Ela parou de ser produzida no ano de 2016 e, atualmente, as edições da revista não se encontram mais disponíveis no site www.idadecerta.ce.gov.br, sítio que costuma servir também de repositório de todos os materiais produzidos pelo MAIS PAIC.

A agenda literária foi outra ação pensada para subsidiar a prática da leitura entre os docentes. A cada ano, um autor da Literatura Brasileira ou Cearense era homenageado com textos acerca da sua vida e obra e também com fragmentos retirados de seus livros.

Essa agenda propunha dar subsídios para o conhecimento dos(as) escritores(as) brasileiros(as), dos seus marcos históricos para o Brasil, assim como para instigar a leitura de obras completas dessas personalidades literárias. Essa ação iniciou-se no ano de 2009 e foi até o ano de 2016. Em 2022, voltou a ser produzida em homenagem ao centenário do patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire.

Por fim, nos 184 municípios cearenses, o Eixo tinha a implantação de Clubes de Leitura destinados aos professores. Constituiu-se de espaços para encontros literários entre professores e comunidade escolar. De acordo com o *Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem* (Ceará, 2012), era possível vivenciar o:

[...] compartilhamento de experiências de leitura, saraus de poesia, leituras de textos, entrevistas com autores, exibição e discussão de filmes adaptados de clássicos da literatura brasileira e internacional, contação de histórias, diálogos sobre livros, entre outras atividades. (Ceará, 2012, p. 140)

As formações ministradas pelo Eixo para estruturação, implementação e estudo dos Clubes de Leitura foram desenvolvidas até o ano de 2016. Não encontramos registros se ainda há encontros de tais Clubes no municípios. Perguntamos à Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, através da equipe técnica responsável pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor, que nos informou haver alguns ainda em vigência, entretanto, não há um mapeamento de quantos estão em funcionamento e em quais municípios. Essa nos parece ser uma grande fragilidade apresentada: a falta de acompanhamento das ações.

Para haver acompanhamento, além de planejamento, é preciso recurso financeiro e valorização, por parte dos gestores, do trabalho realizado para a formação de leitores como política de leitura e de educação. Cabe observar que monitorar (acompanhar) as ações e os projetos de leitura podem ser mecanismos que contribuirão para a melhoria do processo de tomada de decisões. Ademais, existe a possibilidade de conhecer, por exemplo, alguns dos efeitos gerados pelas ações e projetos avaliados, de tal forma que seja possível comparar a realidade com o planejado, analisar as alterações nas principais variáveis envolvidas e as consequências (ou os impactos) causadas no público que se

pretende atingir. Com essas informações, os gestores responsáveis podem melhorar a concepção ou implementação de um programa ou projeto, fundamentar decisões e melhorar a prestação de contas sobre políticas e programas públicos para a sociedade civil.

Desde o ano de 2017, a equipe técnica e pedagógica do Eixo criou uma proposta (Anexo D) denominada *Alforje de Histórias*, conforme consta nas rotinas pedagógicas Figura 3 - Rotina Pedagógica do MAIS PAIC (anos iniciais – 1.ª semana), para turmas do 1.º ao 5.º ano. Trata-se, igualmente, de uma metodologia para o favorecimento da linguagem como processo de interação social, configurando-se como mais uma das partes integrantes dos propósitos do ensino da Língua Portuguesa, do MAIS PAIC, como procedimentos favoráveis aos conteúdos do ensino da língua, sendo estruturado dentro da Educação Literária que o Eixo realiza nas formações.

E como acontece o *Alforje de Histórias*? Realiza-se semanalmente e com duração entre trinta e cinquenta minutos em sala de aula ou externamente. As atividades são planejadas dentro de uma estrutura que privilegia dois grandes momentos: ouvir o texto lido em voz alta pelo mediador e conversar sobre o texto e este no mundo, antes ou depois da apreciação da narrativa em uma dinâmica de conversação organizada também pelo mediador. Silva (2021), de acordo com sua experiência, destaca que, ao ler o livro, não se deve apresentar as imagens ao mesmo tempo, pois isso pode tirar atenção dos participantes para a audição da narrativa com a apresentação visual. A autora, em sua pesquisa intitulada *O Alforje de Histórias: uma experiência artística e pedagógica no município de Camocim*, apesar de muitos professores assumirem essa postura de mostrar as imagens, sugere que o mediador faça a leitura completa do livro ou do texto e, em seguida, apresente as imagens.

O professor tem a função de mediar a leitura e as discussões sobre o texto a todo momento, além de administrar o tempo e orientar os participantes, buscando incentivar o diálogo entre os alunos, sendo pautados nas relações sociais que a língua estabelece:

Esses encontros sistematizados que preconizam a partilha oral do texto literário, dentro dos pressupostos do ensino da língua, são afastados da exploração

didática da obra. Pautados na perspectiva de que a língua tem que ser vista a partir das relações sociais e em suas possibilidades de trocas, as atividades sistematizadas para a prática da Leitura Literária foram desenhadas de forma que a literatura sempre se apresenta viva e prazerosa. O trabalho é sustentado pelo desafio de integração com os acervos presentes nas escolas, sendo estes as Coleções PAIC Prosa e Poesia, como também, os acervos do PNBE e outros. A intenção é que o trabalho literário realizado na escola possa dialogar com as ações das bibliotecas e demais espaços e projetos promotores de leitura. (Ceará, 2017, p. 36)

A proposta do *Alforje de Histórias* tem o mediador como responsável por apresentar o texto literário nessa perspectiva. Em linhas gerais, é a leitura em voz alta com o livro em mãos, realizada em sala de aula ou em qualquer espaço da escola. De acordo com Cosson (2014) e Colomer (2017), a criança precisa da voz para fazer a transição entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita. A leitura oralizada possibilita a construção cultural dos sentidos, reforçando no aluno o sentimento de pertencimento à comunidade em que está inserido, além de cumprir a aprendizagem de gestos da leitura observado no professor. Muitas vezes, esta prática torna possível que os alunos desfrutem de textos fora do alcance de sua habilidade leitora, ampliem vocabulário e repertório linguístico, conduzindo o grupo (a turma) a referências leitoras comuns, entre outras vantagens.

Alforje de Histórias foi constituído sob o prisma das ponderações de Paulo Freire (1991) ao pensar o Círculo de Cultura através da perspectiva da liberdade, da criticidade e do diálogo para as intervenções, fundamentados na aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer decisões e posicionamentos a situações da vida. Com isso, Freire busca, portanto, promover a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade, contrapondo-se, em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação. Para Freire (2000), é importante conduzir desde a fase infantil as reflexões e os questionamentos às crianças:

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. (Freire, 2000, pp. 58-59)

Nessa perspectiva, faz-se necessário, no trabalho de mediação leitora com as crianças, que o professor seja capaz de conhecer as condições em que elas constituem seu pensamento e suas linguagens, o que acarreta um olhar e uma escuta sensível, um gesto de amorosidade. Esse conceito contrapõe-se à ideia de opressão e dominação. Freire (2003) acredita que não há diálogo se não houver amor que o inspire.

Ainda tendo como inspiração o Círculo de Cultura de Paulo Freire, o Eixo criou o *Ciclo de Leitura* do MAIS PAIC para os anos finais (6.º ao 9.º ano), constituindo-se como uma série contínua de ciclos de promoção do livro e das leituras constituídas por ações de compartilhamento, de fruição literária, diálogos e leituras de mundo. O projeto começa com uma sensibilização para leitura em sala de aula, quando os alunos selecionam os livros, onde se desenvolve a leitura e a culminância do ciclo como um evento literário mensal ou bimestral, que pode ocorrer no “auditório” da escola ou em outro espaço considerado conveniente. Isso é feito a fim de envolver não somente os alunos e professores, mas toda a comunidade escolar, que terá a oportunidade de conhecer e prestigiar o trabalho de promoção da leitura, conforme Silva et al. (2018). Os professores são denominados leitores-mediadores, e os alunos, leitores-protagonistas.

Metodologicamente, o professor-mediador da leitura propõe aos alunos a seleção de livro(s) da biblioteca da escola e, uma vez por semana, é feito o encontro dos leitores para socializarem suas impressões da leitura em processo. Em seguida, o professor-mediador da leitura organiza, conforme a realidade da escola e de cada turma, núcleos de afinidades leitoras, empréstimos e trocas de livros, cineclubes literários, oficinas de leitura e de produção literária, grupos de estudo, encontro com autores, lançamentos de livros, saraus, contos dramatizados. Depois, aos poucos, deixa a iniciativa por parte dos alunos, embora sob sua orientação e seu acompanhamento.

Cada escola deve definir a periodicidade e a duração de cada encontro. Com o objetivo de apresentar a um público amplo o prazer de ler, como sugestão, o Eixo indica ser semanal o *Encontro de leitura compartilhada*; quinzenal o *Encontro de planejamento* e o ensaio do evento final do *Ciclo de Leitura MAIS PAIC*; bimensal ou bimestral o *Evento literário de fim de cada Ciclo de Leitura MAIS PAIC*. Cada encontro deve ter no máximo duas horas, e cada Ciclo deve durar um período de dois meses (Ceará, 2017). Solicita-se, também, que o Ciclo envolva a família, reservando uma reunião com os pais (ou responsáveis legais) dos alunos para que estes expliquem a estrutura e o funcionamento do *Ciclo de Leitura MAIS PAIC* e já façam um pré-convite para o evento final do primeiro Ciclo.

A pesquisa *Os Ciclos de leitura como espaço de disseminação da leitura literária nos anos finais do ensino fundamental*, de Silva et al. (2018), realizada em turmas de 8.º e 9.º anos de um dos municípios cearenses (Acopiara), relatou que os gêneros mais lidos para a leitura no Ciclo são: Conto (100%), Crônicas (100%), Romances (100%), Poemas (90%), Cordel (80%) e Fábulas (60%). No entanto, todos os professores das turmas pesquisadas afirmam fazer uso de gêneros variados, dando ênfase aos clássicos literários universais.

Tanto o *Ciclo de Leitura* como o *Alforje de Histórias* têm a mediação de leitura como um processo dialógico, de partilha literária para construção dos significados de uma obra, na linha do que discute Bakhtin (2003, p. 76), para quem “o acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.”. Assim, o texto é apreendido como um enunciado repleto de muitas vozes e cuja intenção de produção e execução só se concretiza na interação com o outro.

Nesse caso, a obra literária constitui-se de um texto destinado a um leitor, que, ao entrar em contato com a leitura, torna-se participante ativo na interação entre autor-obra-leitor, construindo sentidos e significados atribuídos aos enunciados. Nesse momento, ocorre o que Bakhtin (2003) descreve como um encontro de dois textos: o texto pronto e o texto a ser criado; o encontro de dois sujeitos, o autor escritor e o leitor autor. Quanto ao professor, este assume o papel de mediador na tarefa de estimular a cultura do pensar, contribuindo para a formação do leitor protagonista, cujas habilidades

cognitivas de percepção, atenção, assimilação, comparação, memória, entre outras, vão além do significado literal das palavras do texto. Conforme enfatiza Bakhtin (2003):

A língua como sistema tem uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos, sintáticos. Entretanto, eles só atingem o direcionamento real na totalidade de um enunciado concreto. (Bakhtin, 2003, p. 68)

Nesse sentido, Bakhtin (2003) passa a advogar sobre o entendimento de um elemento que é utilizado em todas as atividades da comunicação verbal, o enunciado. As diversas atividades verbais são construídas por enunciados concretos, construídos pelos sujeitos numa atividade social concreta. Nesse trabalho de mediação de leitura, há um envolvimento do mediador nas ações de promoção do livro, na partilha literária e na construção de sentidos para o texto, além do acompanhamento contínuo no processo de evolução da competência leitora de cada estudante, atuando de forma pontual para superar as limitações cognitivas.

Portanto, ressalta-se que o trabalho com a leitura não se limita à mera decodificação da escrita, devendo proporcionar às crianças e aos jovens experiências que motivem sua percepção de mundo e amadureçam o seu pensamento, assegurando a compreensão das relações existentes entre a leitura literária e a sociedade da qual fazem parte, procurando adequar-se, modificar-se ou entrar em conflito com as verdades ou imposições culturais do seu cotidiano.

Percebe-se que o Eixo busca, no cotidiano escolar, afastar-se da vivência literária como algo obrigatório, baseado exclusivamente nas avaliações ou limitado ao trabalho com fichas de leitura ou com sequências de perguntas e respostas relativas ao texto, o que nem sempre contribui para o processo de emancipação do leitor, segundo afirma Cosson (2014):

No Ensino Fundamental, predominam as interpretações trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em

sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. [...] As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita. (Cosson, 2014, p. 22)

Por essa razão é que também destacamos o posicionamento de Zilberman (1994), para quem a obra literária em sala de aula não pode ser considerada um instrumento de normas, nem linguísticas, nem comportamentais, devendo assumir o seu destino inquiridor e cognitivo. Para a autora, o texto literário na escola deve questionar, despertar emoções e prazer pelo ato de ler, por exemplo, e, conseqüentemente, não deve ter como único objetivo a evolução cognitiva dos alunos. Do contrário, se sua utilização vem servir estritamente para fins didáticos e pedagógicos, o texto literário se transforma em instrumento de ensino, que, ao invés de despertar o interesse dos alunos, causa repúdio e aversão, distanciando-os cada vez mais da experiência frutiva que a leitura literária pode proporcionar.

Como observamos, no decorrer dos anos, existiram algumas ações interligadas promovidas pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor para incentivo e trabalho com o texto literário em sala de aula, indo desde a produção de materiais até a organização de ambientes favoráveis para a leitura entre os professores. Ao longo da nossa Tese, analisamos como foram desenvolvidas as formações continuadas desse Eixo para o trabalho com o texto literário em sala de aula nos anos iniciais. Detalhamos todo o caminho metodológico que iniciou durante a pandemia da Covid-19, no ano de 2021, em que as formações continuadas foram todas virtuais. Devido ao nosso compromisso como pesquisadora e professora, acompanhamos também a retomada das formações presenciais no período de 2022. Todo esse detalhamento está presente no capítulo Enquadramento Metodológico.

6. A pandemia do Novo Coronavírus

A pandemia do novo Coronavírus trouxe imensos desafios para todos os setores no mundo. Na tentativa de reduzir a ampla disseminação do novo Coronavírus, medidas de distanciamento social foram adotadas pelos países, mudando consideravelmente aspectos da nossa rotina. Estados e municípios brasileiros editaram decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da pandemia, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares.

Para que as crianças e os jovens tivessem o menor impacto possível no seu desenvolvimento escolar e o calendário letivo não fosse comprometido, foi inevitável levar o ensino da sala de aula para dentro das casas dos alunos – inclusive mediante orientação e normatização do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação. Estes órgãos permitiram a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas remotas que utilizassem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais.

Trazemos novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para a discussão, uma vez que já dispõe, em seus artigos 23 e 32, os seguintes direcionamentos:

Art.23 § 2.º: O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art.23 § 4.º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. (Brasil, 1996)

A LDB, em sua completude, reforça o ensino presencial presencial, resguardando aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos do desenvolvimento de crianças e adolescentes. Porém, a lei apresenta algumas possibilidades de complementação da carga horária escolar, como vimos anteriormente, prevendo inclusive situações de

emergência, tais como falta temporária de professores contratados, crianças e adolescentes hospitalizados e aqueles que estejam morando com seus pais no exterior e não tenham como se alfabetizar em Língua Portuguesa. Portanto, a educação a distância passou a ser uma realidade durante o período de crise sanitária mundial.

O Ensino a Distância é caracterizado por sua flexibilidade em torno da proposta de ensino e aprendizagem diante do grande avanço tecnológico, possibilitando a interação entre professores e alunos ao encurtar as distâncias. De acordo com Litwin (2001), as propostas de EaD estão se caracterizando pela multiplicidade de recursos pedagógicos, objetivando facilitar a construção do conhecimento, através da interação entre professores e alunos e pela presença de alguma tecnologia.

Gomes (2020) acredita que emergiu nesse contexto, também, uma configuração do processo de ensino-aprendizagem denominada Educação Remota, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Teams (Microsoft)*, *Google Class*, *Google Meet*, *Zoom*.

Com todas essas mudanças, era preciso ter amparos legais que orquestrassem oficialmente esse novo processo de aprendizagem para além da LDB. O Ministério da Educação publicou Portarias desde o dia 18 de março de 2020, regulamentando as atividades dos cenários escolares da Educação Básica e Superior. Podemos citar, como exemplos, as Portarias 343, 345, 356 e 473 (Brasil, 2020), suspendendo as aulas presenciais e indicando em caráter emergencial a Educação emota.

Destaca-se a Medida Provisória 934, de 1 de abril de 2020, que trata da dispensa da obrigatoriedade dos mínimos de 200 dias letivos escolares (Diário Oficial da União, 2020).

Art. 1.º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos

referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. (Diário Oficial da União, 2020, p. 1)

Entretanto, na prática, o Ensino Básico deveria cumprir as horas de aula em uma quantidade menor de dias letivos. Como analisou-se, a Medida Provisória não trouxe especificações sobre como isso deveria ocorrer. Conselhos estaduais e municipais de educação, ao lado de pais e professores, deveriam regulamentar as alternativas de acordo com a realidade local. Esclarece-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 24, I, LDB, 1996) determina que a carga horária anual deve ser de pelo menos 800 horas para os ensinos fundamental e médio, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos. No caso do Ensino Superior, o ano letivo mínimo também é de 200 dias.

Diante de inúmeros documentos, conforme apontamos, o Conselho Nacional de Educação (CNE)⁴², no dia 28 de abril de 2020, após um período de consulta pública, orientou as atividades não presenciais em todos os níveis de ensino da Educação Infantil até o Ensino Superior durante a pandemia da COVID-19, através do *Parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19*.

Ao compararmos com os outros documentos legais citados, este amparou e orientou mais assertivamente o debate entre os Estados, municípios e instituições educativas de como deveria proceder cada etapa, apesar de não detalhar e aprofundar-se em assuntos estruturais como concepção, gestão e financiamento da educação.

Na etapa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, o Parecer (CNE, 2020) reconhece a dificuldade do aprendizado *online*, o tempo de tela que seria exigido dos alunos nessa etapa de alfabetização, mas sugere alguns caminhos para a condução desse processo:

Aqui, as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização. Sugere-se, no período de emergência, que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros

⁴²http://www.abrafi.org.br/js/ckeditor/foto_internas/PARECEREDUCACAONACIONALCOVID19.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.

práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade profissional do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária. (CNE, 2020, p. 13, aspas no original).

Nessa citação, orienta-se que as famílias ou os responsáveis assumam a educação formal e acompanhem as atividades das crianças. Entretanto, deve-se pontuar criticamente que essa solução foi projetada para lares com condições materiais e tempo para desempenhá-la, sem considerar domicílios insuficientes em termos econômicos e sociais, isto é, aqueles nos quais os familiares trabalham ou possuem limitações, como o analfabetismo funcional, de acordo com Rogero-García (2020). Além disso, não houve qualquer preparação às famílias para assumir tal responsabilidade. Questionamos se de fato esse parecer foi efetivado, pois na realidade brasileira há lares sem computador, sem internet e sem pais (ou responsáveis) alfabetizados, como apontou a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios que já mencionamos.

Diante desse Parecer (CNE, 2020), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED⁴³ publicou, em 23 de abril de 2020, uma nota que reconhece o ato do Conselho Nacional de Educação, pois contribui para um debate e uma mobilização de Estados e municípios. Entretanto, critica fortemente a atuação do Governo Federal e do MEC, visto que não houve coordenação de políticas educacionais e não houve ações estratégicas para o enfrentamento da situação calamitosa na qual se encontrava o Brasil. A ANPED também alertou para o fato de as instituições de ensino não terem condições necessárias para a materialização da EaD, como se sugeria no Parecer, tampouco os docentes podem ser responsabilizados ou submetidos a formas improvisadas de mediação tecnológica.

⁴³ Nota da ANPED (<https://www.anped.org.br/news/posicionamento-sobre-o-parecer-do-cne-que-trata-da-reorganizacao-dos-calendarios-escolares>). Acesso em: 17 dez. 2022.

Somada a essas dificuldades, estava a exclusão digital, já que algumas famílias não possuíam aparelhos eletrônicos (celulares, *tablets*, computadores) nem internet. Além disso, contribuíram para esse cenário a inexperiência de escolas, que sempre operaram de forma presencial, para instituir as aulas *online* e as limitações pertencentes ao formato digital, especialmente para crianças menores. Da mesma forma, não se deve ignorar os impactos da pandemia entre os alunos e familiares que adoeceram, perderam entes queridos, parentes e vizinhos, além de terem os provedores desempregados.

Reforçando o que foi dito anteriormente, o Unicef realizou algumas pesquisas. Cita-se uma delas, intitulada *Impactos primários e secundários da COVID-19 em crianças e adolescentes*, realizada em agosto de 2020, a qual apontou que, embora crianças e adolescentes não sejam os mais afetados diretamente pela Covid-19, são as grandes vítimas invisíveis da pandemia. Suas famílias tiveram as maiores reduções de renda (63%), a qualidade da alimentação que recebiam piorou e muitos de seus direitos foram negligenciados.

Com todas essas características presentes no cenário pandêmico, é possível imaginar como estava a situação escolar das crianças brasileiras. A pesquisa expôs que 6 milhões de residentes com crianças e adolescentes não receberam tarefas ou qualquer atividade da escola nos meses de julho e agosto de 2020. Os maiores índices da ausência de atividades escolares encontram-se nas regiões Norte (19%), Nordeste (16%) e Centro-Oeste (16%). Embora 91% dos responsáveis digam que houve continuidade na realização de atividades escolares durante a pandemia, 9% deles – 4 milhões de residentes com crianças e adolescentes – não puderam dar continuidade.

Outros dados que trazemos provêm da nota técnica realizada pela organização Todos pela Educação⁴⁴, publicada em fevereiro de 2021, denominada *Impactos da pandemia*

⁴⁴É uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, uma vez que é financiada por recursos privados, principalmente, de empresários. Desenvolve ações de pesquisas e reivindica políticas públicas educacionais.

na alfabetização de crianças⁴⁵, que confirma os efeitos negativos da pandemia de Covid-19 sobre a Educação Pública brasileira. Apresenta-se um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, entre 2019 e 2021, não sabiam ler e escrever, de acordo com seus responsáveis. Em termos relativos, houve um salto de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021.

Quando se volta aos dados socioeconômicos, há uma diferença considerável entre as crianças residentes dos domicílios mais ricos e mais pobres do país. Entre 2019 e 2021, o percentual das que não sabiam ler e escrever cresceu de 33,6% para 51,0%. Dentre as crianças mais ricas, o aumento foi de 11,4% para 16,6%. São dados estarrecedores que nos levam ao reconhecimento da perda de aprendizagem decorrente da ausência de uma escola presencial, que é fundamental sobretudo para as crianças e mais ainda para as que estão no início da alfabetização e para as que são mais frágeis economicamente.

Em entrevista ao *site* Futura, Soares (2020, sem paginação), ao refletir sobre os impactos da pandemia nessa fase de 6 e 7 anos (etapa de alfabetização), acredita que houve “o efeito negativo dessa interrupção do processo de escolarização na qualidade” da alfabetização para as crianças das camadas mais populares. O processo de alfabetização ocorre mediante a interação de um profissional formado para a finalidade de alfabetizar, tendo em vista que esse não é um processo tão simples, porque ele envolve muitos fatores (afetivos, cognitivos, sociais, culturais etc.) que precisam ser considerados e bem orientados. Por isso, a autora, ainda na entrevista, reforça que “a presença do alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa”.

⁴⁵ Vale salientar que esta nota foi produzida comparando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), de 2012 a 2021 (dados correspondentes ao 3.º trimestre de cada ano). Nessa pesquisa, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os participantes da pesquisa dos domicílios afirmam se suas crianças sabem ou não ler e escrever. Com base na resposta, pode-se estimar o número e o percentual de crianças que, de acordo com seus responsáveis, estão ou não alfabetizadas. A pergunta é respondida por um(a) morador(a) de 18 anos ou mais de idade. <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em1milhaonumerodecriancasnaoalfabetizadas/#>. Acesso em: 9 jan. 2023.

Como se observou, a situação vivenciada por muitas famílias brasileiras não foi das mais fáceis, pelo contrário: foi extremamente desigual e aprofundada pela inoperância do Governo Federal frente à educação pública. Infelizmente, nem todos tiveram as mesmas oportunidades educacionais, a começar pela própria questão do analfabetismo entre as gerações anteriores, que pode dificultar o acompanhamento escolar e pode desestimular o interesse pelos estudos entre os mais novos, conforme aponta matéria publicada pela Agência Brasil (2019)⁴⁶.

Apesar disso, torna-se extremamente necessário pontuar o que o Estado do Ceará realizou para enfrentar essa grave crise de saúde mundial na área da educação e, principalmente, referente ao Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC no período de isolamento social.

6.1. O ensino remoto no Ceará

Agora que se acompanhou um pouco do panorama nacional quanto à pandemia do Novo Coronavírus em relação à educação, torna-se necessário conhecer, também, o contexto desta pesquisa. Em meio a essa crise sanitária mundial, o Governo do Estado do Ceará, por meio do Decreto nº 33.510/2020, deliberou situação de emergência em saúde, dispondo medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo Covid-19, e suspendeu as atividades educacionais presenciais em todas as escolas pública e particulares, universidades e faculdades cearenses.

O amparo legal foi articulado para a nova realidade que se apresentou no período da pandemia. Assim, as redes públicas e privadas brasileiras interromperam o funcionamento das escolas e realizaram ações de transferência e outras atividades pedagógicas para formatos a distância. O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) realizou, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a

⁴⁶Matéria publicada na Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>. Acesso em: 9 jan. 2023.

Fundação Lemann, a pesquisa *Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para ensino remoto*⁴⁷.

As redes estaduais públicas tiveram mais avanços estruturais e organizacionais para o enfrentamento da pandemia na área da educação em comparação com as redes municipais públicas, conforme a pesquisa do CIEB. Nesse sentido, o caminho foi viabilizado, principalmente, por meio da disponibilização de plataformas *online*, videoaulas gravadas, aulas ao vivo em redes sociais e envio (e compartilhamento) de materiais digitais aos alunos (CIEB, 2020).

Para tanto, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação (Apeoc) elaboram um documento denominado *Diretrizes para o período de suspensão das atividades educacionais presenciais por conta da situação de contenção da infecção humana pelo Novo Coronavírus no âmbito dos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual do Ceará* (2020). O documento tinha por objetivo orientar o processo de ensino a distância (e domiciliar) e organizar estratégias de ensino para aulas não presenciais, por meio da orientação dos professores e do núcleo gestor. Ressalta-se que as diretrizes solicitam a autonomia das instâncias educacionais: “Nesse momento, faz-se imprescindível o exercício da autonomia e responsabilidade das unidades escolares, respeitando-se os parâmetros e os limites legais” (Ceará, 2020b).

O documento fala, ainda, sobre a elaboração de um plano de atividades domiciliares, levando em consideração o livro didático como referência para a organização das atividades, e sobre os suportes tecnológicos para interação entre professor e aluno, tais como: aluno *online*, professor *online*, plataformas desenvolvidas pela Secretaria da

⁴⁷O estudo teve respondentes de 3.032 secretarias de educação de todo o Brasil, dos quais 3.011 municipais (54,5% do total nacional) e de 21 secretarias estaduais (77,8% do total nacional). O instrumento utilizado foi um formulário *online*, respondido entre os dias 24 e 26 de março de 2020 que apresentava quinze perguntas divididas entre as seguintes temáticas: normativa (leis, decretos) específicos frente à Covid-19, estratégias de aprendizagem frente à Covid-19 e fase de implementação, acompanhamento remoto de presença e avaliação de aprendizagem dos estudantes, tecnologias já utilizadas e/ou em uso nas redes de ensino. <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023.

Educação do Ceará e o *Google Classroom*, serviço gratuito desenvolvido para escolas. A utilização dessa ferramenta deu-se a partir de uma parceria entre a Secretaria e a empresa *Google*.

Apesar de trazer importantes direcionamentos que buscavam nortear os gestores escolares e professores sobre a estruturação da nova realidade que se apresentava, é um documento simples de seis páginas, que não detalha de forma pormenorizada como realizar essas ações. Propor a transferência do ensino presencial para lares esbarra nos problemas já mencionados. Dados do Instituto Datafolha mostraram que, em maio de 2020, cerca de 24% dos estudantes brasileiros não tinham acesso às atividades remotas para fazer em casa (nem via internet, TV ou materiais impressos, por exemplo). Naquele momento, as desigualdades regionais de acesso eram enormes (52% de acesso na região Norte contra 94% na região Sul).

Outro documento elaborado pelo Estado do Ceará para subsidiar o trabalho, com base nas Diretrizes da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, foi um guia denominado: *Apoio aos estudos domiciliares* (Ceará, 2020). Este reúne algumas possibilidades pedagógicas para estabelecer rotinas de estudos e de aprendizagem, utilizando recursos como os livros didáticos e meios tecnológicos (plataformas digitais) a fim de subsidiar o processo de ensino a distância e domiciliar organizado pelas unidades de ensino. O citado guia de opções educativas, disponibilizado pela SEDUC, conduz a escola a trabalhar com plataformas que ampliam a responsabilidade e a autonomia dos docentes. Novamente, é um material que esbarra na falta de aprofundamento e de planejamento do cotidiano escolar.

Constitui-se como uma alternativa possível à instituição escolar que tem como propósito facilitar a aprendizagem e a construção do conhecimento dos alunos, adaptando os planos de aulas às novas tecnologias, ao estilo e ao tempo de aprendizagem dos estudantes, ou seja, visa-se um educando autônomo, emancipado. Nesse sentido:

Só podemos educar para a autonomia, para a liberdade com autonomia e liberdade. Uma das tarefas mais urgentes é educar o educador/pai para uma nova relação no processo de ensinar e aprender, mais aberta, participativa,

respeitosa do ritmo de cada aluno, das habilidades específicas de cada um.
(Moran, 2013, p. 15)

Nesse contexto – ou seja, o ofício de educar adequado às demandas das novas configurações socioeconômicas –, esperava-se que o professor encontrasse soluções curriculares e pedagógicas que possibilitassem a diversidade de acesso às informações e ao conhecimento. Esse mesmo cenário de isolamento exigiu do docente o uso de competências digitais para realizar as aulas mediadas por tecnologia.

As dificuldades enfrentadas por professores frente ao ensino remoto puseram em foco a formação de educadores: tanto aquela voltada à utilização de suportes quanto a que leva em consideração a heterogeneidade dos discentes e as limitações de acesso.

Para uma compreensão do comprometimento dos professores brasileiros, traz-se o estudo desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e com o Itaú Social. A pesquisa, denominada *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica*, entrevistou mais de 14 mil professores e professoras do ensino público (85% das respostas) e privado (15%), com coleta realizada até o dia 10 de maio de 2020. O foco das perguntas estava na atuação profissional e na percepção dos docentes durante o período, além das expectativas para o pós-pandemia. O estudo apontou que a maior parte dos professores e professoras participantes da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC) – cerca de 80% – disseram ter planejado, preparado e ministrado aulas utilizando novos recursos e novas ferramentas. Logo, 77% dos docentes declararam ter participado de cursos à distância. A pesquisa não indicou dados separados por Estados brasileiros.

Apesar de tantos obstáculos e tantas limitações a serem superados, a pandemia de COVID-19 não deve ser encarada como uma tragédia por completo. Quanto ao Ceará, além dos documentos e diretrizes citadas, o MAIS PAIC seguiu ofertando formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, apresentação de novas tecnologias e possíveis modos de ensino durante o período de isolamento. Tornou-se urgente a

formação das equipes para lidar com este desafio: incorporar o estudo remoto no cotidiano escolar.

A formação continuada de professores constituiu condição essencial para a articulação permanente da teoria com a prática na atuação docente, principalmente para compreensão e articulação das novas necessidades de ensino durante o isolamento. Para tanto, as formações do Programa Aprendizagem na Idade Certa permaneceram por meio do ensino remoto. Adiante, investigamos mais precisamente as formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC para o ensino da leitura literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental nesse novo contexto da educação, principalmente, pós-pandemia.

Nesta Parte I, traçamos um breve retrato da situação educacional brasileira, através de seus marcos constitucionais; das políticas públicas de leitura, após o período de redemocratização do Brasil, apontando os principais problemas e desafios. Além disso, trouxemos um percurso contextual e histórico que nos ajudou a compreender em que princípios fundantes está alicerçado o Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), com foco nas ações desenvolvidas pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor. Este é responsável pela questão que nos preocupa, as formações continuadas voltadas para o ensino da leitura literária no Ceará.

Durante nossos estudos de pesquisa, enfrentamos a Pandemia do Novo Coronavírus, período de muita dor e incertezas. Tal período para a educação também trouxemos nessa primeira parte da tese, já que gerou impactos no processo de formação continuada e no ensino do Ceará. A seguir, Parte II, expusemos as bases teóricas que sustentam nossas análises, com foco na leitura em língua materna, formação docente e educação literária. Nesta segunda parte também será possível compreender o enquadramento metodológico utilizado na investigação.

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

1. Enquadramento teórico

1.1. Leitura em Língua Materna

Muitas pesquisas, além de estudos e livros, buscam discutir sobre o conceito e a funcionalidade da leitura, frequentemente, investigando os métodos mais assertivos para o desenvolvimento das práticas leitoras no ambiente escolar. Os sentidos da leitura não devem ser compreendidos como únicos, tampouco definitivos, e exigem de todos os estudiosos e profissionais que atuam no ambiente pedagógico uma reflexão voltada à inserção do educando nas práticas sociais que se concretizam por meio da leitura e da escrita.

Nesse capítulo, discutiremos sobre a leitura em língua materna, pois, de acordo com a Introdução desta Tese, nas avaliações externas, como o Pisa (2023), de que o Brasil vem participando, são estatisticamente perceptíveis os problemas de aprendizagem da leitura nas escolas. Essa discussão abrange uma ampla gama de preocupações, desde a de preparar linguisticamente a criança para o processo de alfabetização, na pré-escola, até a de desenvolver as habilidades de ler e escrever no Ensino Superior.

No texto *A leitura como um processo cognitivo*, de Olívia Figueiredo e Rosa Bizarro, pontua-se que, durante a leitura, há uma articulação de uma grande quantidade de processos linguísticos e não linguísticos, orientados para a construção de uma representação adaptada ao conteúdo do texto e para a construção de um modelo mental de referência. Esse aspecto é importante do ponto de vista pedagógico, já que, para se fazer uma leitura compreensiva e adaptar as estratégias de leitura ao texto que se está a ler, são fundamentais o reconhecimento e a prática de diversos mecanismos essenciais à atividade da leitura (linguísticos, discursivos, enunciativos, pragmáticos, enciclopédicos e outros).

Para aprender essas estratégias, o aluno deve integrá-las a uma atividade de leitura significativa, assim, é preciso articular situações de ensino de leitura em que se garanta a sua aprendizagem significativa. Não há uma receita pronta que dirá que a criança lerá, mas é possível garantir que o aluno tenha uma relação afetiva, emocional e sensorial – e não simplesmente cognitiva – com a leitura, como aponta Petit (2009).

1.1.1. Concepções de Leitura

Muito se discute acerca dos problemas de leitura e do grande desafio de fazer com que essa prática se torne cada vez mais presente no cotidiano dos alunos. Kleiman (2008) alerta para o fato de que as dificuldades para o desenvolvimento da leitura ocorre devido à formação insatisfatória do professor e ao seu desconhecimento dos resultados de pesquisas na sua área. Antes de abordarmos sobre essa formação do professor, faz-se necessário esclarecer, inicialmente, algumas concepções teóricas sobre leitura.

A primeira perspectiva traz a leitura como extração de significado do texto, em que o ato de ler é concebido como um processo de decodificação de letras e sons. O texto é processado em sua linearidade, ou seja, em que o leitor procura e traz informações para o texto, interessando o reconhecimento de palavras e ideias. Essa decodificação de que muito se fala (principalmente nos anos iniciais de escolarização) fundamenta-se na compreensão do princípio alfabético e nos reconhecimentos de padrões ortográficos (léxico ortográfico):

A decodificação refere-se ao uso eficiente da correspondência letra-som - tecnicamente denominada correspondência grafema-fonema - no reconhecimento de palavras, e é vista como fundamental para o desenvolvimento da leitura. Isso porque, para ser capaz de ler, o leitor precisa saber como o sistema de escrita funciona, isto é, no caso da nossa escrita, feita com letras do alfabeto grego-latino, precisa entender a característica fundamental desse sistema: o conhecimento de que as letras representam os sons da fala. (Pinheiro, 2005, p. 18)

O domínio desse conhecimento (princípio alfabético) permite, portanto, a decodificação da escrita. Pinheiro (2005, p. 18) destaca ainda que, para decodificar a escrita, “a questão mais importante é saber quais sons estão associados a quais letras”. Assim, ler consiste em adquirir as competências para decodificar, isto é, traduzir as letras escritas em sons. A aquisição da correspondência letra-som de forma sistemática permite ao aprendiz ler novas palavras.

Para Pereira, Souza e Kirchof (2012), a leitura transcende a simples decodificação, compreensão e interpretação do signo linguístico, por isso, pressupõe o ato de dar sentido ao texto, o que estará sempre na dependência da vivência histórica do sujeito, do seu modo de pensar e olhar o mundo. Nesse sentido, para Yunes (2003), a leitura é como uma experiência e como um recurso civilizatório a partir do resgate da relação entre leitura e vida, apresentando-se como constituinte mesma do conhecimento. Dessa forma, segundo a autora:

A leitura (...) é um precioso instrumento de reaproximação da vida, pelo qual o deslocamento de horizonte provocado pelo texto, pela interação que mobiliza o sujeito do desejo, ressitua o leitor e faz com que ele possa atualizar o texto no ângulo de sua historicidade, da sua experiência, dando-lhe também vida nova.
(Yunes, 2003, p. 11)

Ao ler, o leitor traz toda sua bagagem pessoal de vida e de experiências conscientes ou não, atribuindo ao lido referências pessoais da memória, por exemplo, trazendo, igualmente, toda a sua bagagem linguística. Por isso, se ela for limitada, o leitor não compreende o texto. Yunes (2003, p.10) acrescenta que, para ler, é necessário estar disposto a desvendar o “sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir”. Isto posto, atribuímos ao texto lido marcas pessoais que possibilitam a construção e a reflexão do lugar que se ocupa no mundo e nas relações interpessoais durante o processo de leitura. Kleiman (1997) complementa essa ideia ao dizer que, em todo texto que lemos, imprimimos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes, refletindo o grupo social em que se deu nossa socialização e o grupo ou a comunidade em que fomos criados.

Portanto, Larossa (2011) acredita que o leitor que não se modificou ou não se transformou após a leitura não fez nenhuma experiência. Talvez tenha compreendido o texto e seja até capaz de responder a perguntas sobre ele, entretanto, esse leitor não se questiona a si mesmo no que lê, realiza um modo de leitura em que não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade. O conceito de experiência ao qual o ato de

leitura está atrelado não deve ser confundido com ideia de experimento ao modo das ciências experimentais, mas da experiência como dimensão subjetiva.

Colomer e Camps (2008) acreditam que ler é interpretar, é entender o texto. Elas criticam as práticas escolares que, em princípio, concordam com esse discurso, mas que na realidade não conduzem os alunos-leitores à compreensão e à interpretação de textos, uma vez que não são consideradas as relações entre texto e leitor na produção de sentidos. As autoras apontam, ainda, para uma tensão entre o ato mecânico e a ativação do raciocínio na busca de construção de sentidos:

[...] ler, mais que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (Colomer & Camps, 2008, pp. 31-32)

Dessa forma, a compreensão de um texto não é a tradução do significado que o autor quis lhe dar ou a decifração de signos gráficos, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor e os seus objetivos ao ler, além da progressão da interpretação do texto. Dessa forma, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer os objetivos que guiam sua leitura.

Martins (2006) divide as inúmeras concepções de leitura em duas caracterizações:

- Decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- Processo de compreensão abrangente, dinâmica que envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como

culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). (Martins, 2006, p. 31)

Esta última concepção permite condições de uma abordagem mais ampla e até mais aprofundada do assunto, porém acreditamos na possibilidade de pensar essas concepções de forma dialética, pois tanto a decodificação quanto a compreensão são processos fundamentais à leitura.

Torna-se evidente que o conceito de leitura, para os autores anteriormente citados, não está atrelado à ideia restrita da decodificação de signos linguísticos, mas que ela acontece efetivamente quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos (de vida e que a realidade impõe), como também a estabelecer relações entre as experiências. Para essa conversa, convidamos o patrono da educação brasileira, Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (...) Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. (Freire, 2011, pp. 19-20, aspas no original)

Com Freire, somos convocados a compreender a relação entre texto e contexto, conduzindo a construção de sentido ao que nos cerca. Logo, ao relacionar a linguagem e a realidade, a leitura de mundo tende a preceder a leitura de palavras. Como processo subjetivo apontado nessa citação, a leitura ocorre no campo do diálogo, articulado dentro do contexto e mediado pelo texto. Aqui, relacionamos a noção de texto com a ideia de interação dialógica exposta por Bakhtin (2003), uma vez que a língua envolve a concepção de texto, sem o qual, conseqüentemente, não podemos efetivar a interação verbal.

Vemos, portanto, o texto como uma ação linguística e social; assim sendo, ele funciona como um evento dialógico de interação entre sujeitos sociais. Dessa forma, ainda nessa perspectiva, conforme lembra Bakhtin, comentado por Brait (2016), o texto é considerado:

[...] uma dimensão linguística atualizada por um sujeito coletivo ou individual, que se caracteriza como enunciado concreto, situado, pertencente a um contexto, a uma cultura, em diálogo com interlocutores presentes, passados e futuros. É justamente essa dimensão complexa de texto que impede seu enfrentamento unicamente pela perspectiva linguística, embora essa não possa ser descartada. (Bakhtin, 2003, p. 16)

Compreendemos, a partir dessa citação, que o texto passa a ter consistência ligando-se às situações que extrapolam a materialidade linguística, visto que apresenta valores históricos, culturais e sociais, o que discutiremos ao longo de nosso trabalho. O texto só tem vida quando interage com esses elementos, e sua construção é feita por sujeitos que apresentam uma bagagem cognitiva, sociocultural, histórica e interacional. Isto posto, para que ocorra a compreensão do texto, é necessário que o leitor mobilize um vasto número de conhecimentos diversos, já que a superfície material do texto não revela todos os seus sentidos, conectando o texto ao seu conhecimento de mundo. Assim, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto, de acordo com Cosson (2016).

Na qualidade de uma prática interativa de grande complexidade de produção de sentidos, a leitura realiza-se com base em elementos linguísticos, mas requer mobilização de um amplo conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Kleiman (2002) esclarece a leitura como um conjunto de processamento de três níveis de conhecimento: linguístico, quando o leitor compreende e atribui significados ao texto; textual, quando percebemos se o texto é coerente ou não; e prévio, que é aquele que o leitor tem sobre o mundo em geral.

Até aqui, compreendemos que, no modelo interativo, a leitura não se concentra exclusivamente no texto ou no leitor. Solé (1998), especificamente, assegura que o modelo interativo da leitura é resultante da junção de dois modelos: os hierárquicos ascendente – *bottom up* – e o descendente – *top down*⁴⁸ –, que marcaram as práticas de leitura escolares durante anos. Então,

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (Solé, 1998, p. 24)

Como o leitor é considerado um processador ativo nesse modelo de leitura, ele usa simultaneamente seu conhecimento do texto para construir uma interpretação. Logo, a leitura é uma atividade interativa do ponto de vista da qual se utilizam diferentes conhecimentos e sentidos para realizá-la.

Para as crianças que estão nos anos iniciais de ensino, a aprendizagem do código dentro de contextos significativos é de grande importância. Recomenda-se que as crianças sejam envolvidas em um mundo letrado, que seja estimulado seu interesse pela leitura e facilite sua descoberta. Solé (1998) defende que o ensino do código deve fundamentar-se em contextos significativos para a criança, e não em situações de ensino do código isoladas e descontextualizadas. A autora acredita que esse ensino deve partir das concepções iniciais que a criança constrói nas situações sociais de leitura, fora da escola, e que lhe permitem pensar, por exemplo, que a escrita diz coisas significativas.

⁴⁸ As abordagens denominadas ascendentes (*bottom up*) da leitura enfatizam o texto em que a construção de sentido se dá basicamente por um processo de extração de informações realizado pelo leitor e que a mensagem que o material escrito traz é o mais importante, independentemente de quem esteja lendo. Já nas abordagens denominadas descendentes (*top down*), o foco passa a ser atribuído ao leitor, e a leitura é vista como um processo de atribuição de significados realizado por ele. Valoriza-se o leitor em detrimento do texto, conseqüentemente, o leitor passa a ser visto não como um ser passivo, mas como um ser social e histórico, que está em constante formação, o que conduz a uma visão de indivíduo ativo, autônomo e pensante (Leffa, 1996; Solé, 1998).

Ao adentrar no mundo escolar, a criança tem seu contato com a leitura ampliado, com o objetivo primordial de aprender a ler e entender os símbolos que lhe são mostrados, visto que o ensino formalizado da leitura se inicia no período de alfabetização. Nesse período, ela começa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita (Silva, 2002, p. 31). O leitor não nasce pronto, e o seu processo de leitura vai se construindo, com base nas experiências e relações que estabelecerá, durante sua constituição enquanto leitor. Por ser esse processo contínuo, é preciso formar um leitor que tenha envolvimento integral com aquilo que se lê.

Concordando com a posição interativa de Solé (1998), reiteramos que essas orientações, do texto para o leitor ou do leitor para o texto, não necessariamente se excluem, uma vez que o processo de compreensão não ocorre em uma única direção: “ascendente (da letra ao texto) ou descendente (dos conhecimentos globais à letra), mas que há uma inter-relação constante entre eles” (Colomer & Camps, 2008, p. 57). Portanto, o sentido concretiza-se na inter-relação entre as percepções ascendente e descendente, de modo que não se encontra unicamente e de modo isolado em uma ou outra, mas na relação dialética que se estabelece entre elas.

Dos pressupostos teóricos apresentados, o modelo interacionista da leitura que se baseia na aprendizagem da leitura por meio do processo de interação entre o leitor, a obra e o contexto no qual estão inseridos é o que adotamos na nossa pesquisa, pois concebemos a criança como um ser em constante transformação, sujeita ao tempo histórico em que se encontra e que, por isso, sofre influência do meio cultural, transformando-se em uma agente da sua cultura e de sua história. Assim, temos Leffa (1996) que corrobora resumidamente nossa visão ao dizer:

O processo de leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido. (Leffa, 1996, p. 1)

Portanto, o processo de leitura mobiliza elementos do conhecimento prévio e das experiências do leitor, além do conhecimento do código linguístico. O leitor não é um

sujeito passivo, mas um sujeito que realiza um ativo trabalho de produção de sentidos ao mobilizar uma série de conhecimentos, partindo desde suas experiências e vivências até os procedimentos e as estratégias de leitura que podem assegurar a compreensão do texto. A seguir, discorreremos acerca das perspectivas de leitura que estão presentes nos atuais documentos oficiais do Brasil.

1.1.2. O conceito de leitura conforme os documentos oficiais do Brasil

O ensino de língua materna no Brasil tem sido levado, nas últimas décadas, a buscar alternativas de reestruturação dos cursos e do ensino de produção e de leitura de textos nos diferentes níveis de ensino, utilizando-se de medidas oficiais do Ministério da Educação e das Secretarias dos vários Estados, no sentido de divulgar e implementar novos parâmetros para a abordagem dos conteúdos.

Desde o início dos anos 1980, as pesquisas do campo educacional voltadas para a construção curricular eram pautadas em práticas docentes e contavam com a contribuição dos profissionais de vários segmentos. Nesse período, começou um diálogo com a presença de professores de sala de aula do Ensino Básico, secretarias de educação e pesquisadores para elaboração de propostas curriculares (Geraldi, 2015).

A participação docente, nesse período, colaborou para que o currículo fosse construído de acordo com a realidade escolar, unindo teorias e práticas em meio à participação política e a um processo de redemocratização que o Brasil vivia. Nesse sentido, de acordo com Lopes-Rossi (2021), o ensino de Língua Portuguesa no país gerou reflexões sobre o desenvolvimento de habilidades, de competências e de estratégias acerca da leitura, principalmente, no âmbito da Linguística, Linguística Aplicada e Psicolinguística.

Nos anos 1990, ocorreram mobilizações acadêmicas que objetivavam a construção de parâmetros curriculares. Esse período foi marcado pelo surgimento de muitos documentos oficiais criados com o intuito de implantar práticas pedagógicas e apontar novas perspectivas para a atuação docente em todos os segmentos escolares. A chegada

dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴⁹ (Brasil, 1998), produzidos pelo Ministério da Educação, buscava orientar as práticas docentes, os currículos e a elaboração de materiais para o ensino público e privado. Ressalta-se que não há citações ou referências aos autores no corpo do texto. Sua implantação se deu mediante as transformações políticas ocorridas em meados da década de 1990, bem como os avanços instaurados por meio da Lei Federal nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Os PCN de Língua Portuguesa (PCN – LP) visam ao desenvolvimento das habilidades comunicativas, como a fala, a escrita, a leitura e a produção textual. Espera-se que, ao final do ciclo final do Ensino Fundamental, o discente possa ter pleno domínio de tais faculdades para atuar na sociedade e atingir objetivos comunicativos diversos. O indivíduo é concebido como sujeito que interage no mundo e que possui diferentes tipos de conhecimento prévio. O aprendizado da língua, e conseqüentemente da leitura, acontece mediante as interações sociais, que possibilitam a aprendizagem de significados provenientes do domínio da cultura, pois os usos da língua ocorrem em múltiplos contextos. A linguagem regula, por sua vez, o pensamento e as ações dos sujeitos.

De acordo com os PCN de LP (1998), a leitura é atividade básica para a escrita. Assim, focaliza-se a produção textual:

Essas diferentes dimensões da linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do

⁴⁹ Os PCN, voltados ao Ensino fundamental de 1.º ao 5.º ano, foram divididos em áreas conforme a função instrumental de cada uma, possibilitando uma integração entre elas. Há parâmetros para Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, História e Geografia, todos separados em livros.

funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem. (Brasil, 1998, p. 22)

Os PCN – LP têm a intenção de que as propostas e as ideias neles contidas venham a oferecer subsídios para um ensino que permita aos alunos não só o uso eficaz da leitura e da escrita, como também usufruir dos benefícios decorrentes de sua apropriação. A concepção de língua que embasa o documento é a enunciativa, proposta por Bakhtin (2003), segundo a qual língua é entendida como discurso e texto, como sua manifestação verbal; concepção diversa das que circulam usualmente nas salas de aula, que concebem a língua como código ou sistema.

Nesse documento, há a proposta do estabelecimento de ensino da língua materna com foco no uso da linguagem mediante as práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; outro foco é a reflexão sobre a língua e a linguagem. Diante disso, os PCN priorizam os gêneros utilizados em situações públicas de uso da linguagem e sugerem uma listagem de gêneros que podem e devem ser privilegiados para a prática em sala de aula. O trabalho com os gêneros do discurso, nesse sentido, tem em si as bases do princípio do dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 2014), visto que, por meio da interação com diversos gêneros textuais, os alunos travam contato com novos conhecimentos. A leitura, desse modo, possibilita aos sujeitos ampliarem seu conhecimento, suas experiências e suas capacidades de compreensão, análise, criticidade e inferência (Pompílio et al., 2000, p. 102).

Ainda de acordo com os PCN de LP (1998), do 1.º ao 5.º, observamos que a leitura tem o objetivo de formar leitores competentes, capazes de produzir textos eficazes, “a leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (Brasil, 1998, p. 40).

Mais adiante, vimos no documento que:

[...] É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura e da escrita. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência dessa ação. Por

conta dessa concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. Não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com diversos textos escritos; é preciso valorizar o conhecimento que já se teve e o que é apresentado pelo texto, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (Brasil, 1998, pp. 55-57)

Nessa citação, conforme já apontamos no sub-subcapítulo anterior, 1.1.1 Concepções de Leitura, há uma necessidade de desvincular a aprendizagem inicial da leitura da decodificação, uma vez que a decodificação pode ser compreendida como a capacidade de decifrar o código escrito para captar seu significado. Após essa operação, que é comum nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, o esforço deve voltar-se para a compreensão. Vale ressaltar que essa primeira operação da leitura (decodificação) não deve ser confundida com a totalidade do processo. À medida que o leitor se torna experiente, observará que existem estratégias, isto é, recursos, como seleção, antecipação, inferência e verificação. Assim, conforme os PCN (Brasil, 1998), o leitor competente é o indivíduo que consegue acessar estratégias de leitura adequadas de forma a atender suas necessidades do dia a dia.

Além disso, observamos que, de acordo com o documento, o professor deve conhecer sua turma e analisar o nível de aprendizagem do seu aluno, ocasionando a identificação de atividades e estratégias que venham a desenvolver a leitura e que vão desde o alfabeto móvel até a exploração de frases, textos, livros, entre outros, proporcionando ao aluno o entendimento de como se pronunciam e como são escritas as palavras.

Podemos dizer que, a partir da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inicia-se uma relação teórica desse documento com a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, levando a leitura a ter um maior

destaque nas escolas brasileiras (Pereira, 2005; Lopes-Rossi, 2021). Quanto às críticas, trazemos a seguinte reflexão de Bagno, Gagné e Stubbs (2002):

Embora contenham propostas louváveis de reformulação das práticas tradicionais de ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa estão redigidos de tal modo que sua leitura se revela, com muita frequência, extremamente difícil para a grande maioria dos professores brasileiros, sobretudo os que atuam nas escolas públicas, que não foram preparados, em seus cursos de formação, para ler esse gênero de texto escrito, que pressupõe conhecimento prévio de teorias lingüísticas específicas, veiculadas numa terminologia que não é tão transparente para o professor-leitor quanto parece ser para os autores do documento. (Bagno, Gagné & Stubbs, 2002, pp. 14-15)

De acordo com o trecho destacado, as análises críticas apontam algumas incoerências apresentadas nos PCN em função das proposições elencadas para o ensino-aprendizagem, e o problema que isso provoca na operacionalização desse documento de ensino, incluída aqui a leitura do professor.

A finalidade do ensino de Língua Portuguesa, segundo o PCN (Brasil, 1998), além de trabalhar com o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção ou com o domínio da língua escrita padrão, também trabalha com o domínio da competência textual além dos limites escolares, na solução dos problemas da vida como no acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado, buscando diferentes práticas de leitura no cotidiano.

Outro documento que trazemos para a discussão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) que, atualmente, tem motivado discussões e estudos acadêmicos por pesquisadores, secretarias de educação, corpo pedagógico escolar, professores, entre outros. Isso ocorre tendo em vista o processo de implantação deste documento, que é base para o Ensino Básico de todas as instituições de educação brasileira. Neste sub-subcapítulo, discute-se o conceito de leitura que esse documento traz.

A BNCC é norteadora “para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 8). Para a área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), assume que as atividades humanas acontecem nas práticas sociais, permeadas por diferentes linguagens como verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital.

No que se refere às práticas de leitura em Língua Portuguesa (Eixo Leitura), a concepção de linguagem permanece sendo a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 67), ou seja, “a linguagem como perspectiva enunciativo-discursiva relacionada à interlocução existente nas práticas sociais cotidianas”. Para Orlandi (2008), pensar em leitura numa faceta enunciativo-discursiva envolve considerar alguns aspectos, como: a leitura deve ser trabalhada, e não ensinada; a escrita e a leitura fazem parte do processo de formação dos sentidos; o sujeito-leitor possui especificidades e história; os sentidos e sujeitos são determinados histórica e ideologicamente; existem múltiplos modos de leitura; e, por fim, a vida intelectual é estreitamente relacionada aos efeitos de leitura de nosso tempo e segmento social.

Ao longo de diversas seções do documento, a BNCC aborda a questão da leitura. Destacamos o seguinte trecho:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2018, p. 72)

Ao adotar a leitura em um sentido amplo, a BNCC (2018) mostra-se em concordância com a concepção de leitura enquanto discurso, pois não existe apenas um sistema de signos (a escrita, por exemplo), mas muitos. Dessa forma, a natureza do material (pintura, imagem, música, escultura, escrita etc.) exerce processos de significação

diversos e, portanto, são de extrema importância para o trabalho com a leitura (Orlandi, 2008).

Na BNCC, há um eixo específico para tratar a leitura como uma atividade que objetiva desenvolver habilidades através do uso significativo da linguagem:

Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2018, p. 71)

Nesse trecho, verifica-se a menção a diversas finalidades que são proporcionadas a partir da leitura, tais como “fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos etc.” Esses propósitos distintos, oriundos da leitura, relacionam-se a gêneros textuais igualmente diversificados que são prescritos para os anos iniciais. Geraldi (2015) pontua que há uma quantidade acentuada de textos quando relacionada a um real trabalho com o gênero discursivo, seu campo de atuação, como propõe a BNCC (2018) e suas finalidades:

[...] o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum. (Geraldi, 2015, p. 389)

Aqui alertamos para o excesso de carga horária exigida ao longo do Ensino Básico, levando as escolas a compreenderem que devam obrigatoriamente trabalhar com todos os conteúdos citados na BNCC. Pereira e Koch (2014) expõem uma realidade de nossas escolas nas quais grande parte dos textos produzidos em sala de aula são escritos com a finalidade de cumprir um dever escolar. Ademais, esse uso do texto acaba por resumilo a um “repositório de mensagens e informações” a que todos os estudantes devem chegar de uma única maneira (Kleiman, 2012, p. 26).

Seguindo com a BNCC, verifica-se que, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento reforça o seguinte:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (Brasil, 2018, pp. 89-90, aspas no original)

Observa-se, nessa citação, que o documento reforça a alfabetização vinculada apenas à perspectiva da estrutura linguística. Como já citado anteriormente, principalmente no sub-subcapítulo anterior, para ler e compreender um texto, não se pode apenas decodificar os códigos linguísticos, ao contrário: é necessário ir além, relacionando-o com variados conhecimentos. Em outras palavras, diversos processos de significação ocorrem dentro do material textual mobilizado para participar, assim, do ato sócio-histórico de produção de sentidos (Barbosa, 1994; Pinheiro, 2005; Pereira, Souza & Kirchof, 2012).

Por fim, de acordo com a BNCC (2018), a leitura é uma atividade que tem como objetivo desenvolver habilidades através do uso significativo da linguagem, havendo relação

entre os usos da leitura e a situação que se apresenta. Entre esses usos, a leitura de textos literários faz parte do cotidiano escolar de muitas crianças, seja por meio do livro didático de Língua Portuguesa ou dos livros de literatura lidos por elas e para elas. O documento reconhece a leitura como uma atividade complexa, social, discursiva, interativa e cognitiva, que envolve estabelecer relações, fazer apreciações e valorações, identificar, refletir, analisar, entre outros. Ademais, é entendida como uma atividade ampla, que envolve a leitura não só de textos impressos, mas também de multimidiáticos.

Entretanto, o protagonismo do documento é direcionado às habilidades e às competências que o estudante deve reproduzir sem vincular sua leitura aos aspectos sócio-históricos e ético-políticos que o constituem como sujeito social. Vale esclarecer que a BNCC não traz uma discussão teórica aprofundada a respeito de conceitos relacionados ao ensino, não busca explicitar como as práticas de linguagem devem ser desenvolvidas em sala de aula, pois são as redes escolares, as equipes pedagógicas e os professores que planejam as decisões sobre as formas de implementar as prescrições. Apesar de garantir uma certa autonomia aos professores, o documento não aborda qualquer explicitação sobre os fundamentos teóricos que foram utilizados na sua elaboração.

1.1.3. Leitura literária

Antes de trazermos para a discussão a leitura literária, cabe, primeiramente, apresentar alguns conceitos que estamos utilizando nesta pesquisa para o conceito de texto literário. De acordo com Paulino (2005), o texto literário é compreendido como uma produção artística, que desperta, além do interesse intelectual, imaginação, desejos, medos e admirações, sendo essencial alcançar a dimensão estética. Além de ter natureza ficcional, o texto literário deve: apresentar coerência tanto semântica como técnico-compositiva; possuir muitos níveis de expressão (pluristratificada); e ter uma dimensão intertextual, segundo a qual seja viável relacioná-lo com outros textos literários, conforme Reis (2015).

O texto literário tem a possibilidade de ultrapassar os traços figurativos da realidade sem perdas na compreensão lógica da composição textual. Evidencia-se, também, a existência da coerência interna entre os elementos que constroem o texto, tornando-o autônomo, com ambientes específicos e regras próprias. Assim, há várias possibilidades de significação por seu caráter intertextual presente e/ou vivências de mundo dos leitores.

Outro elemento que destacamos para a composição de um texto literário é a linguagem. Lopes (1994) faz uma distinção entre uma linguagem literária e uma linguagem cotidiana, pretendendo justificar o estudo dos processos artísticos que compõem o texto literário e que o distinguem dos demais:

[...] é precisamente na medida em que o literário se afirma da ordem do singular que o campo literário se constitui a partir de discursos de legitimação: crítica, juízos, confronto, partilha de opiniões, propostas de explicação, isto é, não só discursos que procedem à racionalização das motivações que justificam a existência daquele, mas também aqueles que partem do apelo aos “grandes valores da cultura”. (Lopes, 1994, p. 278, aspas no original)

A linguagem, no texto literário, apresenta-se não apenas como meio de comunicação, mas como objeto de admiração em um espaço de criatividade que produz um texto estético-verbal, podendo vir a questionar o mundo e propor outras direções de vida e de convivência cultural. Paulino (2008) diz que uma leitura, para ser literária, necessita de uma prática cultural de natureza artística que relacione o texto lido a uma relação prazerosa. Para essa relação acontecer, Reis (2015) destaca o conceito de literariedade fundamentado na existência de uma linguagem literária. Sobre essa questão, afirma o seguinte:

A caracterização da linguagem literária como fenómeno autónomo apoia-se, em primeira instância, na noção de que a criação literária constitui uma atividade intencional e finalística. Quando escreve um texto, o escritor sabe normalmente que esse texto virá a ser entendido como texto literário; tal facto estimula não apenas a observância de determinados protocolos de escrita literária, mas

também a integração dessa escrita num cenário institucional condicionado por fatores e circunstâncias [...]. Assim, escrever literatura é, na esmagadora maioria das vezes e ressalvadas raras exceções, um ato deliberadamente estético, que o escritor é o primeiro a reconhecer como tal. [...] Por outro lado, escrever literatura implica também o propósito de configurar um discurso literário com feição específica e dotado de funções muito diversas das que são próprias, por exemplo, do discurso jurídico, do discurso de imprensa, do discurso publicitário ou do discurso cinematográfico. (Reis, 2015, pp. 103-104)

Dessa forma, não será a mera análise das estruturas linguísticas que determina a literariedade de um texto, pois esta pode depender da situação comunicativa em que é produzido (e/ou lido). Por exemplo, é preciso valorizar a intenção propositada do autor em escrever um texto literário e, em compensação, a existência de uma predisposição, por parte do leitor, em aceitá-lo como tal. Portanto, a literariedade de um texto literário está associada à combinação intencional de signos literários para produzir no leitor (o receptor da mensagem) uma “relação significativa simbólica” (Carlos Ceia⁵⁰).

De acordo com Souza e Martins (2015), o texto literário é uma forma bastante desenvolvida de linguagem, e é preciso que haja apropriação do conteúdo da obra a partir de uma leitura que o compreenda como um todo significativo. Para a apropriação do texto literário, é inevitável que haja interação entre o leitor e o autor mediada pela linguagem, permitindo, desse modo, uma forma de experienciar o mundo a partir do ponto de vista desse autor, ou seja, é uma maneira de ter novas possibilidades de enxergar a própria vida. Ao conhecer o “outro”, o leitor passa a conhecer melhor seu próprio povo e a si mesmo, comparando e contrastando as culturas desde as suas características emocionais até as ideológicas. Nas palavras de Cosson (2016):

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra

⁵⁰Cf. Texto Literário/Texto Não Literário. In Ceia, C. *E-dicionário de termos linguísticos*. <http://www.fcsh.unl.pt/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (Cosson, 2016, p. 17)

Assim, por meio da linguagem, o ser humano se relaciona entre si e com o mundo que o rodeia, com todas as complexidades decorrentes de aspectos individuais, sociais, históricos, culturais e ideológicos. Entretanto, para que haja essa relação do ser humano entre si e o mundo, é preciso que a criação literária seja compreendida como uma atividade intencional e finalística, como já apontado por Reis (2015). O autor acredita que a escrita literária é uma atividade de caráter estético que o autor é o primeiro a reconhecer como tal. Esse reconhecimento ocorre através da competência técnico-artística que “o escritor pode cultivar ou aperfeiçoar de formas variadas” (Reis, 2015, p. 103).

Sobre o caráter estético, de que muito se fala a propósito do texto literário, trazemos o significado do grego *aisthesis*, que está relacionado à percepção, à sensação e à sensibilidade. Edgar Morin (2003, p. 45) argumenta que “as artes levam-nos à dimensão estética da existência e elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente”, de modo que a arte é um elemento essencial para analisar a condição humana. Morin aponta, ainda, a importante contribuição da “forma literária”, dentre outras manifestações artísticas, para expor como os seres humanos se relacionam com o outro, com a sociedade e com o mundo: escolas de vida em seus múltiplos sentidos. Logo, a experiência estética provocada pelo texto literário é a junção da percepção, da apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações que ela provoca, devido às características específicas presentes nesta produção artística (Cunha, 1983).

A experiência estética se apresenta em diversos níveis, temporalidades. Daí inúmeras leituras de um mesmo texto literário, por exemplo, poderem conduzir a experiências estéticas diferentes, bem como um conjunto de experiências com diversos textos

poderem formar o gosto, as preferências leitoras e novas formas de experiências estéticas, conforme Cunha (1983) e Oliveira (2008).

Por tudo que explanamos sobre o texto literário, acreditamos que a sua leitura é uma das atividades em que mais amplamente se desenvolve a linguagem, resultando em desenvolvimento humano amplo, como também nos ampara Souza e Martins (2015). Ademais, por um lado, é um contributo relevante para o desenvolvimento do sentido estético e, por outro, configura a possibilidade de alargamento das situações comunicativas a que o aluno pode ser exposto.

Mas como um texto é considerado literário? Para Mendoza (2004), a caracterização de uma obra literária é resultante do consenso histórico-cultural, sujeita a uma evolução de critérios estéticos de cada época, além de ser considerada uma unidade semiótica e unidade significativa que incluem componentes procedentes dos sistemas (linguístico, literário e cultural), de diversas referências (ideológicas, enciclopédicas, cotidianas e outras). O autor ainda acrescenta que, quando o leitor identifica um texto como literário, sua competência literária suspende parte do conhecimento linguístico que ele possui para captar a peculiaridade estética do texto, transformando-o na coerência do discurso poético que prevalece sobre a coerência gramatical e linguística.

Mendoza (2004) defende a ideia de que o texto literário é codificado na língua natural e é igualmente codificado em código estético, de gênero e de época. Portanto, para efetuar a leitura literária, os autores desses textos preveem um modelo de leitor que, além de ter consciência do processamento da língua natural, precisa ter consciência dos referentes estéticos presentes nos textos literários. Para que surja um leitor que se assemelhe àquele previsto pelo autor, é necessário que o professor ajude o aluno a lidar com o texto para que o aprendiz entenda, dê conta de decodificá-lo e, ainda, compreenda os valores culturais desse texto.

Nesse sentido, Cosson (2016), na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, acredita que é dever do professor explorar ao máximo, juntamente com os seus alunos, as potencialidades do texto literário. De acordo com o autor, cabe ao docente gerar condições para que o encontro entre o aluno e o texto literário seja uma busca plena de

sentido para o texto, para o aluno e para a sociedade em que estão inseridos. Diante do exposto, destacamos a seguinte citação:

A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, por que nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (Cosson, 2016, p. 30)

Para Cosson (2021), a leitura literária pode ser compreendida por duas vertentes:

- a) a leitura de textos que desempenham uma função estética, objetivando o prazer da leitura através da disposição para ler ou ouvir;
- b) a leitura que admite a especificidade do texto literário, direcionando aos estudos de crítica especializada em teorias sobre a literatura, mediante uma formação específica que possibilite identificar, selecionar, analisar, interpretar e apreciar os textos literários.

Neste trabalho, defendemos que a leitura literária não seja considerada apenas como uma prática definida a partir dos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, mas que seja necessária ao desenvolvimento de competências e habilidades do estudante com relação à sua língua materna, que precisa de ser compreendida como pertencente a uma cultura e é indispensável para a constituição dos sujeitos.

Azevedo (2014) reforça o que dissemos anteriormente, pois, segundo ele, ao ler e interagir com textos literários, os alunos aprendem a conhecer e a dominar os códigos, as convenções e os princípios que, social e culturalmente aceitos no âmbito das comunidades interpretativas sincronicamente existentes, regulam os processos de produção e de recepção das mensagens literárias e que se consubstanciam numa capacidade de exercitação da competência literária. Mas, o que seria essa competência?

A competência literária corresponde a um conjunto muito amplo de conhecimentos e dimensões que, perante os estímulos textuais, ativam-se e atuam na compreensão, apropriação e fruição do objeto literário (Ramos, 2013). A competência literária é

definida por Culler (1999, p. 66) como “um conjunto de convenções para ler os textos literários”, ou seja, são saberes necessários para compreender ou interpretar um texto literário. Tal competência apresenta-se no texto com uma elevada complexidade formal e significativa, em que os elementos podem ser emissários de dimensões semânticas múltiplas e diversificadas. Já o leitor atua como construtor ativo dos significados textuais.

Em linhas gerais, o desenvolvimento dessa competência oportuniza ao ser humano a produção, compreensão e interpretação de textos literários, mantendo uma estreita relação de interdependência com a leitura e, em um sentido mais amplo, engloba os estudos linguísticos e estudos literários. Não é uma capacidade inata, é adquirida, sendo construída ao longo da vida. Autores como Ramos (2013) e Azevedo (2007) enfatizam a importância de desenvolver essa competência desde o início de escolarização das crianças, graças ao acesso a textos literários de qualidade:

Promover a competência literária implica, no fundo, assegurar um contato da criança com a língua naquilo que mais explicitamente a individualiza e a especifica face outras utilizações mais correntes e utilitárias. (Azevedo, 2007, p. 269)

Compreende-se, dessa forma, que a criança não desenvolve a sua competência literária utilizando somente a língua de forma corrente e utilitária, sendo, portanto, necessário criar situações que a ajudem a ir além dessa utilização. Nesse sentido, a leitura literária assume um papel fundamental, pois os textos literários, segundo Sardinha e Machado (2013, p. 27), “ao contrário de outros textos informativos de consumo mais imediato, leva a melhor conhecer a língua, em quantidade e profundidade.”

Para Azevedo (2007), o texto literário de potencial recepção infantil conquista, envolve, cativa e seduz, proporcionando interação do leitor com o texto, tornando ainda mais prazerosa a leitura, conduzindo a formação de leitores. Pode-se ligar texto literário e leitura de várias formas: para se poder ler texto literário, é preciso saber ler, no sentido de relacionar grafemas e fonemas para formar sentido. Então, a competência linguística e a competência de leitura são obrigatórias para a leitura literária. Esta, por sua vez,

aumenta a competência linguística, porque explora as amplas virtualidades do sistema linguístico, e põe o leitor em contacto com frases bem-formadas da sua língua.

As competências que estamos a mencionar são acumuladas muito antes de o processo formal de aprendizagem iniciar. Para a aquisição da competência literária, é preciso garantir que se acumulem oportunidades de desenvolver uma linguagem oral competente, contemplando o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, o reconhecimento de letras, a consciência de regras de escrita e motivação para a leitura, de acordo com Fernandes (2007). Aliado a essas oportunidades, é extremamente necessário que o aluno receba uma formação para recepção de textos literários, que vise a apresentar e a trabalhar o discurso literário. Além de criar, futuramente, hábitos de leitura autônomos por parte das crianças.

Essa formação se faz necessária porque, no passado, não tão distante assim, no Brasil, os textos literários eram utilizados por excelência na escola e com vistas à aprendizagem de conteúdos gramaticais, assim como, por vezes, também ao desenvolvimento de repertórios éticos e morais. Paulino (2008) traz um relato que ilustra o que afirmamos:

Líamos trechos belíssimos d'Os Lusíadas para aprender análise sintática. Então, mesmo sendo poético o objeto da leitura, não o eram os objetivos dela. Que a compreensão da sintaxe muitas vezes ajude a ampliar a compreensão da criação poética pode ser verdadeiro, mas que disso se faça o motivo condutor da leitura de textos literários na rotina escolar constitui uma distorção. (Paulino, 2008, p. 57)

Observa-se, com essa citação, que mesmo que grandes obras literárias estivessem presentes no cotidiano escolar, não significava que os alunos estivessem se dedicando a ler textos literários nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada a sua capacidade e a seus desejos. Ainda é possível encontrar professores estagnados nesse paradigma moral-gramatical, sendo comprovada essa afirmação pelo estudo de Marques (2017, p. 159), em que a autora mostra que a maioria dos seus participantes da pesquisa (graduandos-professores da Universidade Estadual do Ceará) utilizam o texto literário como um importante recurso para as aulas de gramática.

Não é uma tarefa fácil propor uma educação para leitura literária diferente dos moldes descritos acima, visto que é essencial uma mudança de percepção sobre o ensino em Língua Materna e a própria linguagem. É importante oferecer aos alunos uma maneira articulada de reconstituir a realidade e experienciar esteticamente o texto literário.

Dessa forma, o professor é a figura de referência para muitas das crianças e desempenha um papel de mediação fundamental nesta fase, podendo criar condições favoráveis à descoberta do livro e da leitura. Como trataremos mais adiante, o papel do professor/mediador torna-se importantíssimo para a criação de hábitos de leitura, principalmente nos anos iniciais de ensino, quando as crianças fazem um percurso complexo de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, se as experiências proporcionadas pelo professor/mediador forem estimulantes e significativas, maior será a probabilidade da criação de hábitos de leitura autônoma por parte das crianças; em contrapartida, se as experiências proporcionadas não forem estimulantes, as crianças dificilmente se tornarão leitoras autônomas e assíduas (Azevedo, 2007).

A discussão sobre o tratamento do texto literário em sala de aula não é recente no Brasil, pois já foi expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - 1.ª a 4.ª séries (Brasil, 1998) – documento de orientação curricular de grande relevância e alcance no Brasil –, que evidencia como não deve ser conduzido o trabalho com o texto literário:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (Brasil, 1998, p. 30, aspas no original)

Percebe-se o reconhecimento da especificidade da leitura literária, categoricamente rechaçando o seu uso como pretexto para fins gramaticais e moralizantes, mas que se permita oferecer ao aluno uma formação literária voltada a reconhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem. Salienta-se que, nesse documento de orientação curricular brasileira, para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, só há quatro parágrafos que tratam das particularidades do que não pode ser feito na escola.

Ainda segundo o documento, reforça-se que o texto literário deve ser utilizado na sala de aula durante as práticas cotidianas, pois é uma forma particularizada de conhecimento. Entretanto, não há um direcionamento de como fazê-lo presente no cotidiano escolar, nem explicações mais detalhadas que justifiquem o seu uso. Nesses poucos parágrafos dedicados às especificidades do texto literário no PCN de Língua Portuguesa – 1.ª a 4.ª séries (Brasil, 1998), não encontramos uma definição sobre texto literário e leitura literária. Existem mais generalizações de como “não fazer”.

Atualmente, há um novo documento normativo nacional, que descreve as aprendizagens necessárias que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica brasileira, denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Neste, ao tratar das competências específicas de Língua Portuguesa (Brasil, 2018), temos o item 9, que faz uma breve menção sobre leitura literária nos anos iniciais, foco do nosso estudo:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p. 87)

Se, no PCN de Língua Portuguesa - 1.ª a 4.ª séries (1997), encontramos apenas quatro parágrafos que tratam das especificidades do texto literário, na BNCC, há apenas um único parágrafo que fala da importância de desenvolver práticas de leitura literária na escola, através das quais se possibilite a formação da experiência estética para o prazer.

Vale ressaltar que, atualmente, a BNCC está sendo trabalhada nas escolas brasileiras e que, apesar de ser um documento bastante complexo, demonstra ser lacunar e abstrato ao tratarmos, principalmente, das práticas de leitura literária nos anos iniciais, conforme apresentamos acima.

Acreditamos que Zilberman (1990) sintetiza muito bem o conceito de leitura literária que utilizamos no decorrer dos nossos estudos sobre esse conceito e essa prática. Para a autora:

A leitura literária constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista a subjetividade e a história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do desconhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. (Zilberman, 1990, p. 19)

Por tamanha relevância que tem a leitura literária, defendemos a sua utilização e o seu trabalho desde os anos iniciais. Ao fortalecermos o contato precoce e diário dos alunos com os textos literários, oportunizamos às crianças conviverem com os diversos usos da língua, com o seu caráter estético, com a ampliação do vocabulário e das estruturas sintáticas. Ademais, essa abordagem permite, principalmente, tratar didaticamente o texto literário de maneira especialmente significativa para o(a) leitor(a) que queremos formar, de acordo com a experiência pessoal e intransferível de contato com os textos literários. Para tanto, os espaços escolares devem contribuir para aprimorar a habilidade leitora, aprofundando o entendimento e a compreensão de sentidos do texto e proporcionando a formação de leitores. Na garantia desse tratamento didático, a seguir trazemos algumas reflexões sobre escolarização da leitura literária.

1.1.4. A escolarização da leitura literária nos anos iniciais

Tradicionalmente, a escola é uma instituição cujas ações são organizadas por procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias, como idade, grau, série, tipo de problema, etc. Desde séculos passados, o texto literário

encontrou na escola um lugar por excelência. E como era esse lugar? Primeiramente, eram as antologias, depois os livros didáticos eram constituídos por fragmentos de literatura como conteúdo ético, estético e, muitas vezes, moralizante.

Villalta (1997) e Arroyo (2011) reforçam que, no início da escolarização no Brasil, as práticas pedagógicas para o ensino da leitura concentravam-se em textos literários clássicos, escritos em latim, revelando uma postura “claramente reprodutivista, voltada para a continuidade de uma ordem patriarcal, estamental e colonial” (Villalta, 1997, p. 35). Assim, os textos literários foram historicamente utilizados como instrumentos disseminadores de concepções e valores vigentes nas sociedades, encontrando na escola um lugar seguro para seu trabalho. Zilberman (2003) justifica que essa relação entre literatura e escola, ou o uso do livro em sala de aula, ocorre porque ambas compartilham da natureza formativa. Nossa pesquisa não pretende condenar a utilização que a leitura literária sofreu anteriormente, mas refletir e discutir sobre como a leitura literária pode contribuir para a formação de leitores.

Na contramão do caminho instrucional outrora traçado, a escola pode ser um ambiente fecundo para a formação de leitores e, para tanto, é preciso aprofundar as discussões sobre o trabalho com leitura no ambiente escolar, buscando o desenvolvimento de práticas que possibilitem a compreensão do texto e a formação de um futuro leitor autônomo, não apenas na sala de aula, mas também fora dela.

A leitura literária na escola precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo moralizante ou ético, por exemplo, nem com uma simples atividade de lazer. Para Cosson (2016, p.13), é preciso que haja “compromisso de conhecimento que todo saber exige”, mas sem abandonar o prazer e a fruição que a leitura literária proporciona. Logo, para efetivar a prática literária na escola, é essencial ocorrer a leitura efetiva de textos. Parece-nos uma afirmação meio óbvia a ser dita, mas muito se vivencia em sala de aula a preocupação com a técnica de leitura, e não com o conteúdo presente no texto literário.

Rojo e Cordeiro (2004) pontuam que a maioria das atividades de leitura realizadas em sala de aula na escola pública brasileira utilizam a leitura de textos dos livros didáticos, mas são apenas fragmentos de textos literários presentes no livro didático. As autoras apontam um afastamento do aluno em relação à leitura do texto literário, apesar de este estar presente na sala de aula. Percebe-se, com grande frequência, que o trabalho com leitura utilizado nas escolas brasileiras é predominantemente pedagógico, restringindo-se, muitas vezes, ao cumprimento de atividades interpretativas limitadas ou resoluções de exercícios de gramática retirada do texto, em que os alunos leem quase que exclusivamente com propósitos obrigatórios (Azevedo, 2003). É como se o objetivo da leitura fosse, apenas, checar a concepção de significado que o autor tem sobre o texto, sem permitir, muitas vezes, a articulação e discussão das inúmeras visões e pensamentos diversos sobre experiência literária vivida.

A leitura literária oferece instrumentos que potencializam o sujeito nos seus mais diversos contextos, tendo um papel a cumprir na escola, conforme afirma Cosson (2014):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2014, p.30).

Como estamos a tratar dos anos iniciais, é necessário proporcionar gradativamente um despertar do aluno para a leitura e sua formação como leitor, conduzindo para o interesse, o envolvimento e assim, aos poucos, a leitura vai fazendo parte do seu cotidiano e, conseqüentemente, provocando transformações. No entanto, Cosson (2014) alerta:

A simples imersão nos textos literários, ainda que de alta qualidade estética, não garante a formação do leitor, que é função primeira da escola. Por isso, uma interação organizada com atividades de participação, comentário e análise é fundamental para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência

literária. Ao professor cumpre escolher os caminhos que deseja seguir com seus alunos. E se toda jornada começa com um primeiro passo, aqui ele é a leitura de um texto literário. (Cosson, 2014, p. 130)

Tanto Colomer (2007) quanto Cosson (2014) consideram que a experiência e o trabalho com o texto literário na escola podem contribuir com a constituição de leitores competentes⁵¹, sendo necessário imergir o aluno no mundo da leitura, de modo que, nesse mundo, ele possa encontrar as mais diversas formas de constituir o seu próprio universo. Uma vez que a escolarização da leitura literária é inevitável e necessária, Soares (2006) argumenta que a escola é uma instituição que se constitui pelo processo de escolarização, isto é, está organizada por meio de procedimentos formalizados, tratando o saber pela seleção, ordenação e sequenciação.

Dessa forma, não há como negar que, ao ser explorada nesse contexto institucional, a literatura também se escolarize. Nas palavras de Soares (2006):

[...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (Soares, 2006, p. 47)

O verbo “escolarizar”, para Soares (2006), exige sempre um complemento que pode ter duas condições distintas: pode designar um ser animado, como escolarizar pessoas, ou pode se referir a um conteúdo, que seria escolarizar um determinado conhecimento ou uma prática social. Pelo que apresentamos até o presente momento neste sub-subcapítulo, os autores Colomer (2007), Cosson (2014) e Soares (2006) demonstram que

⁵¹ Segundo Colomer (2007), um leitor competente é aquele que sabe interpretar, “construir um sentido” a partir das obras, intervir, dentre outras habilidades que são adquiridas por meio da prática de leitura. Já para Cosson (2019, p. 46), “o leitor competente é aquele que, por conhecer a variedade de textos, tem preferência de ordem temática ou estilística, assim como sabe identificar aquele texto que mais lhe convém para ler em diferentes situações”.

o processo de ensino e aprendizagem da leitura literária é influenciado tanto por condicionamentos institucionais, culturais e sociais, quanto pelas características dos indivíduos envolvidos nesse processo na escola: o professor e o aluno.

As ações para uma escolarização requerem uma prática de ensino específica, em que o professor tenha, de maneira clara, os objetivos do trabalho com leitura literária para não a utilizar apenas como uma leitura funcional, restrita a intuídos exclusivamente pedagógicos. Acreditamos que, para cada tipo de leitura, há um objetivo específico, portanto, se o objetivo é formar leitores literários, é necessário traçar metas para alcançá-lo, já que “a formação não se dá de uma só vez, nem de modo único ou mecânico. Tornar-se leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas” (Cademartori, 2012, p. 24). Portanto, a prática da leitura pode ser o principal pilar para a formação do leitor literário. O contato com o texto literário em sala de aula, na biblioteca ou em ambientes extraescolares fortalece a relação entre leitor e livro.

A prática frequente e efetiva com textos literários pode contribuir para o estímulo do prazer pela leitura e, conseqüentemente, com a formação do leitor. Logo, uma ação que colabore com a formação do leitor deverá ser a sua interação com o texto, pois “uma aula de literatura é, antes de mais nada, um momento em que se promove uma interação com os textos literários. Uma interação que leva o aluno a conhecer e até fazer do texto uma referência em sua vida” (Cosson, 2014, p. 115).

Não queremos propor julgamentos quanto ao uso da leitura literária, mesmo porque não há um modo exclusivo de abordar o texto literário em sala de aula, nem é certo que exercícios considerados tradicionais não tenham sua relevância e pertinência, dependendo das intenções pedagógicas do professor, como falamos, mas queremos reforçar que a atividade de leitura literária deve sua centralidade a uma infinidade de benefícios. Colomer (2007) exemplifica que a leitura de histórias para crianças se reflete no desenvolvimento de vocabulário, na compreensão de conceitos de como funciona a linguagem escrita e na motivação para querer ler. Além desses relevantes pontos, a autora reforça que a criança que vivencia a experiência da leitura literária interpreta os

acontecimentos narrados e apresenta uma maior tendência a imaginar histórias e a buscar significados, aumentando a possibilidade de ser leitor.

Coutinho e Azevedo (2007) complementam esse ponto de vista indicando que a vivência de ler por prazer poderá ser um fator que contribui para o crescimento dos níveis educacionais. Logo, inferimos que todo texto, inclusive o literário, levado pelo professor para a sala de aula, atenderá a determinado pretexto pedagógico. Aqui, novamente, trazemos Soares (2006), pois a autora acredita que a escolarização da leitura literária é inevitável porque “é da essência da escola a instituição de saberes escolares que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (Soares, 2006, p. 47).

Por ser inevitável e necessária a escolarização da leitura literária, como ela poderá ser efetivada no cotidiano do aluno? Coutinho e Azevedo (2007) elencam algumas recomendações feitas por organizações internacionais e portuguesas que colocam a leitura literária de forma nuclear no processo de recepção infantil:

Criar uma cultura de escola na qual todas as crianças e jovens são encorajados a ser leitores entusiastas e tornar práticas de leitura num hábito constante. [...]

Apoiar os pais no encorajamento da leitura na escola. [...]

Tirar partido do gosto de ouvir e contar histórias. [...]

Organizar programas de leitura em parceria com instituições de apoio social e outras organizações educativas locais. [...]

Proporcionar exemplos adequados de leitura, pelos adultos mediadores. [...]. (Coutinho & Azevedo, 2007, pp. 37-38)

Obviamente, não há receitas prontas para a utilização do texto literário na escola, mas é possível compreender que tais caminhos podem conduzir eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem em contexto social e às atitudes e aos valores próprios de leitor que se quer formar. Zilberman (2003, p. 24), ao se referir à escola como espaço normativo, chama atenção para o seu papel: “[...] Enquanto instituição, a escola pode provar sua utilidade quando se tornar espaço para a criança refletir sobre sua condição

pessoal”. Esse momento de reflexão pode ser proporcionado por meio de uma leitura literária crítica que leve em conta o sujeito aluno como sujeito de sua história.

Colomer (2007) acredita que há um avanço na prática escolar no que se refere ao tratamento da leitura literária:

Na prática escolar é evidente que a leitura literária acessível aos alunos ganhou espaço nas aulas. Na pré-escola e no primário a presença de livros para crianças se acha em consonância com determinados objetivos escolares, que têm a vantagem de ser percebidos e aceitos com clareza por todos. Os professores sentem-se seguros ao afirmar que ler livros com os meninos e meninas ajuda a que se familiarizem com a língua escrita, facilita a aprendizagem leitora e propicia sua inclinação para a leitura autônoma. (Colomer, 2007, p.33)

Juntamente a essas práticas e ao conhecimento e estudo da língua, vem o estímulo ao hábito de ler textos, livros, tão enfaticamente fomentado nas escolas, que carrega consigo outras vantagens, tais como desenvolver a oralidade, a criatividade, a imaginação, a criticidade, a socialização, formando, dessa maneira, o aluno leitor.

Pensarmos a leitura literária em sala de aula pressupõe imaginar a ação do professor, principalmente nos anos iniciais. Primeiramente, o professor necessita perceber-se como um agente de mudanças e um multiplicador da leitura. Despertar o interesse de crianças pela leitura literária requer um professor criativo e ele mesmo ser um leitor. Lajolo (1993) enfatiza que um “professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (p. 108), isto é, é crucial a familiaridade com uma variedade de textos, conduzindo a uma maturidade enquanto leitor.

Na teoria, compreendemos como deve ser feito o trabalho com o texto literário na escola, entretanto, devemos apontar que há uma infinidade de condições adversas enfrentadas pelo professor, como dificuldade de acesso ao texto literário, falta de tempo para leitura, jornada de trabalho excessiva e, atualmente, recomposição da aprendizagem causada pela pandemia da Covid-19. Apesar da infinidade de problemas encarados na escola e fora dela, a sugestão de Silva (2003) é que a formação do professor deva ser voltada, também, ao conhecimento da criança, da realidade em que

vive e da sociedade da qual faz parte. O autor acredita que é importante permitir o refinamento da compreensão dos alunos e, igualmente, o desenvolvimento de competências que possam levá-los à autonomia com a leitura literária.

1.2 Formação docente

A área de formação docente no Brasil vem despertando interesse de pesquisadores, professores e gestores em educação já há algumas décadas. Apesar dos avanços no âmbito normativo e do aumento da produção científica sobre o tema nos últimos anos, percebe-se ainda uma continuidade nos currículos das licenciaturas, questões que colocam em dúvida a natureza das propostas formativas, bem como, também, dos conhecimentos e dos conteúdos fundamentais à formação do professor.

A seguir, vamos trazer, em dois sub-subcapítulos distintos, algumas reflexões sobre a formação inicial e continuada dos professores, além de outro sub-subcapítulo sobre a formação para o ensino da leitura literária. Obviamente, as práticas de ensino da leitura literária em sala de aula utilizadas pelos professores estão diretamente relacionadas com o que aprenderam e praticaram na universidade, mais precisamente nos Cursos de Letras e Pedagogia do Brasil. É nesses cursos, conforme Aragão (2019), que uma formação de futuros professores precária ou incompleta, quanto ao trabalho com textos literários, poderá refletir-se em dificuldades na formação de leitores na Educação Básica.

É importante informar que não é possível concentrar somente no trabalho docente a responsabilidade pelos problemas enfrentados no processo ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, pois inúmeros são os fatores que colaboram para esse cenário, como as políticas públicas educacionais, o financiamento da Educação Básica, os aspectos culturais nacionais, regionais ou locais, as formas de estrutura e gestão das escolas, bem como a formação dos gestores, entre outros.

Por serem inúmeros os fatores que agravam os problemas que enfrentamos no que concerne às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, como aponta Gatti (2017), e sem ignorar os problemas, mas tendo como foco de discussão a formação de professores da Educação Básica, faz-se necessário voltarmos

nosso olhar para compreender o profissional docente. Este, que concluiu o curso superior e que adentra no espaço escolar, tem o objetivo não só de preparar os alunos para os conhecimentos da área, mas também prepará-los para entender as transformações que vão surgindo dentro e fora do cotidiano escolar.

1.2.1 Formação inicial no Brasil

Primeiramente, esclarecemos que, ao tratar de formação inicial, estamos a nos referir ao processo de aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias para a condução da aula, trabalho em equipe, sistema escolar, conteúdos, didática e reflexão sobre os valores. A formação inicial pressupõe um processo que garanta um conjunto de habilidades aos estudantes (futuros professores) que permita iniciar sua carreira docente com um mínimo de condições pessoais de qualificação. Nesse período, o futuro professor principia uma transformação entre o papel de aluno e o papel de professor. Logo, a formação inicial do professor é indispensável para a sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, servindo como base para suas escolhas pedagógicas quando confrontado com a prática.

Pimenta (1999) complementa esse raciocínio ao afirmar que a identidade do professor é constituída pela composição saberes sociais, históricos e culturais, sendo mobilizados e construídos ao longo da história de vida pessoal, e dos saberes acadêmicos (conhecimento específico do curso), adquiridos no tempo e no espaço escolar, compreendendo a formação inicial e continuada e todo o movimento de busca de crescimento profissional na carreira docente. E o primeiro passo nessa carreira é a formação inicial.

A principal finalidade dessa etapa da educação é a preparação dos estudantes para a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades em determinado campo profissional, proporcionando-lhes a formação necessária para a adaptação à dinâmica inerente ao trabalho que pode ocorrer ao longo de suas vidas. Assim, o conceito de formação de professores está articulado às ações que visam a formar o docente para o exercício profissional (Gatti, 2014). Esse processo pode ser entendido, também, como o

desenvolvimento e a estruturação de uma pessoa, que depende de uma maturação interna e de alternativas de aprendizagem.

Para Libâneo (1994), a formação docente profissional é um processo pedagógico intencional, organizado, de preparação “teórico-científica e técnica” (Libâneo, 1994, p. 27) para conduzir eficientemente o processo de ensino. Esses dois enfoques fazem parte da formação, sendo que a primeira perpassa um conjunto de disciplinas coordenadas e articuladas entre si, e a segunda (formação técnico-prática), objetivando a preparação específica para a docência, inclui a Didática e as Metodologias específicas das matérias. Salienta-se que o modelo português obriga a ter Mestrado que tem Formação Educacional Geral, Didáticas e reforço das disciplinas científicas.

Nóvoa (2009), em *Professores Imagens do futuro presente*, acredita que, ao constituir um programa de formação de professores, deve-se valorizar a componente prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais e individuais, o exercício coletivo da profissão e a presença efetiva dos professores. A escolha de um modelo de formação de professores deve preocupar-se com os conhecimentos específicos, didáticos, pedagógicos, com os objetivos e as metas a atingir na educação. A formação de professores deve partir de uma proposta que considere as constantes mudanças sociais e a necessidade de ressignificação dos conhecimentos do indivíduo com vistas ao seu desenvolvimento integral e à sua inserção no mundo.

Nessa mesma obra de Nóvoa (2009), há um questionamento que nos chamou atenção: Como fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer? De forma clara e direta, o autor busca traçar alguns caminhos para a aprendizagem docente e para o desenvolvimento profissional. Os caminhos apontados são os seguintes:

- a) A formação de professores para dentro da profissão, em que a mudança significativa ocorre quando há reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Para tanto, é preciso fortalecer práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar;

- b) A promoção de novos modos de organização da profissão, em que se busque um sentimento de pertença e de identidade profissional para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção, tanto na comunidade escolar como na criação de políticas públicas voltadas aos professores;
- c) O fortalecimento da dimensão pessoal e a presença pública dos professores, através da construção de um autoconhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional e da promoção do interesse do público pela educação.

À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, a demanda por professores nas mais diversas áreas do conhecimento aumenta, os quais, por sua vez, necessitam de formação, tanto do campo específico em que deseja atuar quanto de abordagens sobre como ensinar e quais relações se estabelecem nesse processo entre o ensinar e o aprender. Bem, quanto ao Brasil, a formação inicial de professores é um objeto de estudo desde as primeiras décadas do século XX, conforme apontam André et al. (1999)⁵², Romanowski (2013) e Silva, Nóbrega-Therrien e Farias (2014)⁵³. Tais estudos abordam o histórico-político da formação, a normatização brasileira, a formação inicial e continuada, a busca da articulação entre teoria e prática ou a busca da unidade no processo de formação docente, ou seja, a preocupação com os cursos de licenciatura.

Gatti (2019) acredita que a principal dificuldade na formação inicial no Brasil está na ausência de momentos para se discutir aspectos da prática docente, como metodologias

⁵² Um total de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped, no período 1992-98, cujos principais temas abordados nos textos foram: formação inicial, com um total de 29 textos (41%), formação continuada, com 15 textos (22%), identidade e profissionalização docente, com 12 textos (17%), prática pedagógica, com 10 textos (14%), e revisão de literatura, com 4 textos (6%). Note-se que, como nas pesquisas dos discentes, a formação inicial concentra o maior número de trabalhos.

⁵³ Os autores apresentam a produção do período de 2003-2011, a partir do banco de dados do Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste (EPENN). Analisaram, então, 995 trabalhos, dos quais 136 eram oriundos da Bahia, considerando as principais temáticas abordadas: formação inicial de professores(as), prática pedagógica, identidade docente, formação continuada e profissionalização docente.

de ensino — de alfabetização, por exemplo —, planejamento e avaliação escolar ou até para lançar um olhar para o currículo da Educação Básica. A autora identifica que tal dificuldade está na tradição universitária brasileira. A maneira como as universidades — principalmente as públicas — enxergam o conhecimento e a formação no Ensino Superior foi herdada dos séculos 18 e 19. Nesse contexto, há pouco espaço para que aspectos ligados ao dia a dia do docente sejam discutidos.

Deve-se compreender, primeiramente, que é recente a busca pela organização e valorização da carreira docente no Brasil, pois o processo de formação de professores acompanhou a morosidade com que a Educação Básica se desenvolvia em solo brasileiro devido ao desinteresse dos governos. Somente em meados dos anos 1950 foi que o ensino primário começou a se expandir, de acordo com Gatti et al. (2019).

Para Villela (2008), os processos de institucionalização da profissão docente vincularam-se à consolidação dos Estados modernos e à criação de um corpo de funcionários públicos encarregados de desenvolver a tarefa de transmissão de conhecimentos:

Para a conquista do reconhecimento do ofício de professor, foi fundamental o surgimento de escolas normais⁵⁴, responsáveis pelo estabelecimento de um saber especializado e de um conjunto de normas que constituíram esse campo profissional. (Villela, 2008, p. 29)

Na metade dos anos de 1950, verifica-se a expansão das Escolas Normais, que buscavam formar os professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental e, posteriormente, do Ensino Médio. Segundo Dias (2008), a escola normal brasileira adquiriu estabilidade quando ganharam forças as ideias liberais de educação popular, a obrigatoriedade da instrução primária e a liberdade de ensino. Conforme Rocha (2008), a história da escola normal está associada à implementação da instrução primária, pois objetivava a preparação de mestres para as escolas de primeiras letras.

⁵⁴ A Escola Normal brasileira surgiu nas primeiras décadas do século XIX, como meio de preparação de professores que atuavam no Magistério Primário.

Essas escolas foram de grande importância para a formação de professores nos primeiros anos da Educação Básica, desde o século XX até a promulgação da Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996). Então, essas instituições foram extintas, pois, a partir dessa Lei, exige-se que a formação dos professores fosse realizada em nível superior. No entanto, em 2013, por conta de uma alteração na LDB, volta-se a reconhecer, sem restrições, a formação de docentes para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental na modalidade normal em nível médio, pela Lei n.º 12.796/2013 (Brasil, 2013), o que foi reafirmado pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Com a LDB (1996), foram estabelecidos o objetivo e os fundamentos da formação profissional docente, mais precisamente “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (LDB, 1996, Art. 61). Essa Lei está estruturada em 92 artigos, distribuídos em nove títulos: Da Educação, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Da Organização da Educação Nacional, Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Dos Profissionais da Educação, Dos Recursos Financeiros, Das Disposições Gerais e Das Disposições Transitórias.

Em linhas gerais, esta Lei introduz um processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de Ensino Superior. Estabelece critérios para que uma instituição possa ser considerada universidade e tenha autonomia para abrir ou fechar cursos, bem como para estabelecer o número de vagas a serem ofertadas. A LDB acaba com as licenciaturas curtas: ela determina que as Universidades ou Centros Universitários devem ter o percentual mínimo de um terço de seu corpo docente com mestrado ou doutorado e um terço dos docentes em regime de tempo integral.

Estabelece, ainda, os níveis escolares e as modalidades de educação e ensino. No primeiro nível escolar, está a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que visam à formação mínima necessária para a cidadania e à possibilidade de progressão nos estudos e no mercado de trabalho; no segundo nível, está a Educação Superior, ofertada em Instituições de Ensino Superior – públicas ou

privadas –, que deveriam absorver a demanda de jovens egressos do Ensino Médio. Contempla, igualmente, a Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial, Ensino Presencial, Ensino Semipresencial, Educação a Distância e Educação Continuada.

Como fundamentos, a formação deverá ter, segundo a Lei, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e de experiências anteriores”, adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas, também, em “outras atividades”, que não do ensino. Para Tardif (2001), a LDB proporcionou uma forte influência de estudos na legislação e nas políticas brasileiras, refletida na valorização de saberes diversos, tais como os culturais, sociais e econômicos. Ademais, assistiu-se à valorização de conhecimentos acerca dos discentes, das experiências docentes e das práticas profissionais:

[...] constatamos que as reformas propõem uma verdadeira e profunda mutação do modelo de formação até então em vigor nas universidades: mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores. (Tardif, 2001, p. 16)

Com a LDB, essas alterações foram propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores. No ano de 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituindo-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e que se aplicam a todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Estas diretrizes regem-se pelo Parecer 492, aprovado em 3 de abril de 2001, em consonância com a Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, de nível superior.

Nesse sentido, buscava-se a atualização das políticas educacionais e para fortalecimento do direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional.

Selecionamos os seguintes trechos da Resolução CNE/CP 01/2002:

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6.º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (Resolução CNE/CP 01/2002)

Observamos, ao analisar o trecho selecionado, que já se pretendia promover, na sala de aula dos cursos de licenciatura, um espaço para reflexão e solução de problemas que poderiam vir a surgir na atuação futura do profissional docente. Além disso, nesse documento, encontramos orientações gerais que tratam da reestruturação curricular, tais como flexibilização e dinamicidade do currículo, integração entre a graduação e a pós-graduação com foco na formação e, também, nas demandas do mercado de trabalho.

Nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Como o nosso contexto de professores-formadores é composto, quase que majoritariamente, por licenciados em

Pedagogia, detivemos-nos a conhecer as Diretrizes Curriculares desses cursos. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 15 de maio de 2006⁵⁵.

Esse curso destina-se à formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (contexto da nossa pesquisa). Da mesma forma, direciona-se ao desenvolvimento de competências para professores que poderão atuar nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Em linhas gerais, destaca-se o seguinte trecho das Diretrizes (Resolução CNE/CP 1/2006):

§ 2.º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (Resolução CNE/CP 1/2006)

A partir da análise das orientações gerais contidas no documento, é possível entender os princípios orientadores adotados na reestruturação curricular, por exemplo: flexibilidade curricular, dinamicidade do currículo, adaptação às demandas do mercado de trabalho, integração entre graduação e pós-graduação, destaque na formação geral, definição e desenvolvimento de competências e habilidades.

⁵⁵Para Aguiar (2006), a construção das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia foi marcada pela indefinição da função e do papel do pedagogo, devido a modificações históricas, legais e concepções educacionais, permeada por críticas conceituais e pedagógicas ofertadas pelo curso. O resultado desse processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 2005. Surgem, após dez anos da publicação da Lei n.º 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n.º 05/2005 e na Resolução CNE/CP 01/2006.

Encontramos, em Gatti et al. (2019), severas críticas às Diretrizes do curso de Pedagogia, devido a essa amplitude de conhecimentos que o pedagogo deverá desenvolver:

A intencionalidade presente nessas Diretrizes é meritória, porém, sua amplidão de objetivos e extensão de aspectos formativos levou a um certo grau de inoperância e ambiguidade nas formações de professores para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. O problema é que essa licenciatura, com a conversão das Escolas Normais Superiores para esse curso, representa hoje a única graduação que deveria formar alfabetizadores e educadores infantis de modo consistente. (Gatti et al., 2019, pp. 29-30)

Essas ambiguidades de que a autora fala são reveladas também nos estudos de Monfredini et al. (2013), quando discorre sobre os currículos oferecidos nas instituições e, ainda, pela confirmação de que a forma tradicional de inserção institucional dos professores em Pedagogia não mudou com a redefinição de suas funções. A autora justifica que isso ocorre porque, no currículo desse curso, a formação é ampla e genérica, não possibilitando os desafios de práticas educacionais nos diferentes ambientes pedagógicos.

Aguiar (2006) acredita que, mesmo com aprovação das diretrizes para o curso de Pedagogia, permanecem algumas instigações:

[...] Outros desafios emergem de sua aprovação, entre eles o principal é o de caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da educação e da pedagogia, para formar profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não-escolar. (Aguiar, 2006, p. 836)

Dessa forma, para o autor, as práticas educativas ocorrem em diferentes lugares, em campos formais e não formais, indicando, portanto, que o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta e indiretamente ligadas à

“organização e a processos de transmissão e assimilação de saberes”, como diz Libâneo (2002, p. 20).

E quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras? Assim como o curso de Pedagogia, propõem uma educação superior que prepare o indivíduo para o mercado de trabalho de forma eficaz e plena, tendo em vista as transformações econômicas, políticas e tecnológicas em que vive constantemente a sociedade. Além disso, elas declaram que as Instituições de Ensino Superior são o locus “instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (Parecer CNE/CES 492/2001).

Para Zilberman (1991), a formação em Letras sempre esteve atrelada ao mercado de trabalho e é impossível desvincular-se dessa preocupação, tanto que, em sua análise, feita na década de 1980, a autora menciona a presença de programas alheios aos cursos de Letras, que evidenciam os conflitos entre a literatura para o ensino e o próprio conceito de literatura. A autora acredita que os cursos de Letras formulam uma concepção pragmática e intermediária:

Pragmático, porque o conteúdo de aprendizagem é determinado pelo que pode ou deve ser ensinado; intermediário, como instrumento dessa aprendizagem. Ao mesmo tempo, porém, contraria, nos seus programas, o conceito que elabora e pratica: teoriza sobre a autonomia da obra de arte, a sua perenidade e transcendência, a possibilidade que tem de representar valores que, mesmo quando de tipo social, têm componentes idealistas. Ao querer impor, para compensar, uma visão histórica, ele converte a história em cronologia e elenca nomes de obras, autores, estilos, períodos e escolas, que são apreendidos como material para ensino posterior, segundo um processo infundável de reprodução. (Zilberman, 1991, pp. 142-43).

Contudo, ressalta, entre outros aspectos no Parecer CNE/CES 492/2001, que as universidades não podem e não devem ser apenas um espelho do contexto social, econômico e do trabalho, mas, sobretudo, devem ser o lugar da proliferação da criatividade e de cultura, sendo instrumento de transformação da sociedade em termos

éticos, cultivando valores humanos. As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2001) para a licenciatura em Letras estabelecem:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (Parecer CNE/CES 492/2001)

Dessa citação, compreende-se que o curso de Letras tem como um de seus objetivos a formação lingüística, literária e pedagógica dos seus alunos, através de conhecimentos práticos e teóricos em relação ao ensino das respectivas modalidades características de cada curso de graduação em Letras. Para Gatti et al. (2019), o descontentamento que surge entre os professores desse curso é que a graduação não os preparou para uma infinidade de situações com as quais se deparam na sua atuação em sala de aula. A não articulação entre a teoria e a prática, dificulta ainda mais o encontro de caminhos que auxiliem o futuro professor a exercer melhor a sua prática.

Santos (2019) acredita que essa última dificuldade não se resolve com propostas desvinculadas da realidade de cada curso, nem com estagnação de habilidades e competências, como sugerem as DCN. A autora acredita em uma formação de professores inicial (e continuada) tanto teórica quanto prática, “sob perspectiva reflexiva, crítica e articulada com a pesquisa” (Santos, 2019, p. 111), pois, assim, esses

conhecimentos conduzirão às mudanças efetivas no panorama de ensino da língua materna.

Compreende-se que as deficiências, como a falta de articulação dos conhecimentos específicos com as práticas pedagógicas, refletem na qualidade do trabalho do docente em sala de aula. Ao priorizar a questão da formação específica em detrimento da formação pedagógica, geram-se desequilíbrios na formação dos cursos de graduação para futuros docentes, impactando, conseqüentemente, o sistema de Educação.

O conhecimento profissional básico deveria promover experiências interdisciplinares que permitam o futuro professor a interagir com conhecimentos e procedimentos das diversas disciplinas. Para a formação desse futuro professor (Nóvoa, 2009), um dos grandes desafios é o equilíbrio entre teoria e prática, possibilitando aos professores a ampliação de seus saberes profissionais a partir do que já sabem e vêm desenvolvendo. Trazemos novamente Freire (2004), ao afirmar que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 2004, p. 24).

Mesmo quando a formação inicial é a definida pela lei, a responsabilidade por superar as deficiências recai sobre as iniciativas de formação continuada. Nesse sentido, abordamos, a seguir, a formação continuada.

1.2.2 Formação continuada

A formação continuada (ou contínua) docente é compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial, a partir do ingresso do professor no exercício do magistério. Logo, é um processo contínuo, que se estende ao longo de toda vida profissional, visando incentivar, pela reflexão, ação e interação entre os pares, o aprimoramento da sua prática profissional e apropriação de saberes. Ademais, esse processo não envolve apenas o professor, mas também inclui os demais profissionais da educação, como os gestores, os coordenadores pedagógicos, dentre outros. Por isso, considera-se que a formação continuada ou permanente é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor. Conforme Guimarães (2011), a formação docente:

Não se inicia e nem termina nos Cursos de Licenciatura. A formação do professor é permanente. Desenvolve-se em diferentes tempos e espaços, ao longo da vida dos sujeitos educadores. Ninguém nasce professor, nem há um ponto determinado na vida em que o sujeito torna-se professor. O Curso superior habilita, certifica, mas não é o ponto final da formação. (Guimarães, 2011, p. 275)

Nessa citação, a formação continuada é também designada de permanente, sendo diretamente relacionada, interligada, à formação inicial, mas também visa à renovação das práticas pedagógicas ao longo da vida profissional. Para Imbernón (2011), essa formação deve abranger as habilidades básicas de planejamento, de diagnóstico e avaliação, as competências que proporcionem modificação às tarefas educativas continuamente, visando a uma adaptação às diversidades e ao contexto dos alunos, “comprometer-se com o meio social” (Imbernón, 2011, p. 72).

Os estudos de Imbernón (2010, 2011), Nóvoa (1992) e Schön (1995), dentre outros, concebem a formação continuada como um processo permanente que se estende ao longo da carreira e da vida, articulada, principalmente, ao contexto de atuação profissional, em um processo de autoconhecimento dos diversos fatores que interferem na vida docente.

Além do aporte teórico, há também um olhar para a formação docente registrada juridicamente no Brasil, através da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) em vários artigos:

art 61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Art. 80. O poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de Educação continuada. (Brasil, 1996, pp. 31-37).

Em 2005, as Diretrizes de Formação de Professores reforçam as diretrizes da LDB. No mesmo ano, também foi institucionalizada pelo Ministério da Educação, a Rede Nacional de Formação Continuada⁵⁶, composta por Universidades e Centros de Pesquisa, visando a atender professores da Educação Básica em exercício, nos estados e municípios. Ademais, houve a implementação dos programas Pró-Letramento e Programa de Incentivo à Formação Continuada de professores do Ensino Médio.

A referida Rede propôs uma concepção de formação continuada pautada na “[...] reflexão permanente na e sobre prática docente” (Brasil, 2005, p. 23), opção que trouxe o reconhecimento e a valorização dos saberes dos professores, de suas práticas e do cotidiano escolar. Para Freitas (2003), a Rede também promoveu avanços como a construção de uma perspectiva de formação continuada para desenvolvimento da experiência investigativa e da reflexão sobre a prática profissional, assim como a valorização do próprio local de trabalho como espaço da formação.

Quanto à crítica à Rede, Freitas (2007) aponta que ela trazia uma formação continuada vinculada aos indicadores de desempenho que denotavam fragilidades nas aprendizagens dos alunos, relacionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também às tecnologias de gestão e avaliação. Santos (2011) observa que formações cujo foco é o alcance das competências desejadas, para simples melhoria no desempenho

⁵⁶ A Rede foi criada pela Portaria MEC n.º 1.403, de 9 de junho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

dos estudantes na avaliação, arriscam se limitar à instrumentalização teórico-prática do(a) professor(a) ou à mera atualização de conteúdos curriculares e técnicas de ensino.

Segundo Rodriguez e Calixto (2006), essas políticas do MEC propunham uma adaptação às reformas educativas e ao cumprimento de acordos internacionais, estabelecendo instrumentos de controle como a avaliação, o financiamento, os parâmetros curriculares nacionais, entre outros. Ao conhecer mais sobre as ações atuais propostas por essa Rede Nacional de Formação Continuada, não encontramos, no *site* do MEC, atualizações que datem da atual gestão presidencial e também não houve respostas aos *e-mails* enviados ao Ministério.

O governo federal transformou, em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em uma agência reguladora da formação de professores em suas diferentes etapas – inicial e continuada –, criando, assim, a chamada Nova Capes. De acordo com a Lei n.º 11.502/2007, agora, além de subsidiar o MEC nas políticas de pós-graduação,

§ 2.º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas. (Brasil, 2007)

Ainda em 2007, institui-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado e destinado aos alunos de cursos de licenciatura, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O programa oferta bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais de licenciatura que se dediquem ao estágio nas escolas públicas. O PIBID é realizado sob orientação de professores das universidades, os quais atuam como coordenadores, e os professores das escolas, que exercem a função de supervisores. O programa permanece em vigência atualmente, buscando aproximar as universidades e escolas públicas, com vistas a

contribuir com a qualidade da formação dos licenciandos e do alunado da rede básica de ensino do Brasil.

Gatti (2008) pontua que existe um universo extremamente heterogêneo das formações continuadas no Brasil, as quais, em sua maioria, não exigem credenciamento ou reconhecimento. A educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais, agregando-se essa necessidade, também, aos setores profissionais da educação, o que demandou o desenvolvimento de políticas nacionais, regionais ou estaduais em resposta a problemas característicos do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, o Decreto n.º 6.755, 29 de janeiro de 2009, estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que dispõe sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no estímulo a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências, por meio das quais a importância da formação continuada é fortalecida como forma de atualização e reflexão sobre o trabalho docente.

Em linhas gerais, o Decreto, dentre outros princípios, apresenta a formação continuada como essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano das escolas e considerar os diferentes saberes, articulando teoria e prática no processo formativo. Além disso, compreende esses profissionais como agentes formativos de cultura, estabelecendo, como necessário, acesso permanente a informação, vivências e atualizações culturais. Para lograr aplicabilidade ao que se propõe legalmente tal documento, os cursos de formação continuada devem estar em consonância com projetos de unidades escolares e Sistemas de Ensino, podendo ser realizados presencialmente ou a distância. Há, de uma certa forma, a intenção do governo federal de se responsabilizar pela formação continuada. Um dos princípios expressos pela Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é:

[...] a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da

Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino. (Brasil, 2009)

Novos documentos legais surgiram para normatizar e reconhecer a necessidade de formação dos professores e profissionais da educação. Tais documentos também firmaram a colaboração entre os entes federados e o governos, permitindo que os cursos de formação continuada ou qualificação profissional possam ser ofertados pelas redes federal, estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica. Podemos citar a Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009, que altera o art. 61⁵⁷ da LDB, tendo por finalidade discriminar quais categorias de trabalhadores devem ser considerados profissionais da educação. Tal alteração reconhece os professores que estão em exercício, procedentes de diversas formações. Acrescentam-se, igualmente, parágrafos ao art. 62, por meio da Lei n.º 12.056, de 13 de outubro de 2009, estabelecendo que União, Distrito Federal, Estados e Municípios devam promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. Para tanto, liberou-se o uso de recursos tecnológicos e de educação a distância para formação continuada e capacitação profissional e, de forma subsidiária, para a formação inicial, sendo que essa deve ser preferencialmente presencial.

Percebe-se, ao estudar sobre a temática, um fortalecimento de políticas públicas voltadas às necessidades de formação focada no contexto de atuação profissional, seguindo o fluxo que iniciou durante as décadas de 1980, 1990 e 2000, quando foram realizados programas de formação continuada de professor com novas propostas e reflexões. Entretanto, Imbernón (2010) acredita que, no século XXI, há pouca mudança:

Talvez um dos motivos seja o predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe. (Imbernón, 2010, p. 40)

⁵⁷ Tanto o artigo 61 quanto o artigo 62 da LDB (1996) foram citados anteriormente neste texto.

Para Nóvoa (1992), a solução pode estar no trabalho coletivo que contribua para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Essa autonomia aconteceria de forma contextualizada, valorizando paradigmas de formação que estimulem o desenvolvimento profissional dos professores na busca por autonomia contextualizada da profissão docente, visando a preparar professores reflexivos, responsáveis na implementação de políticas educativas. Para o autor, é necessário investir positivamente nos saberes que o professor já possui tanto teoricamente quanto conceitualmente.

Imbernón (2011) acredita, ainda, que a profissão docente deveria ser mais coletiva, aplicando, cada docente, as colaborações dos colegas para entender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. Assim, a formação deve ser um ambiente formativo colaborativo e de interação que compartilha problemas, dificuldades, soluções e sucessos. Ao estudar esses teóricos, compreende-se que a formação continuada não deve trazer apenas atualizações teóricas, pedagógicas, mas elaborar projetos de trabalhos conjuntos que estejam vinculados à atuação docente por meio de práticas de formação que promovam a emancipação profissional.

O cenário de atuação para essa emancipação deve ter a escola como foco, sendo necessário articular a formação continuada e o trabalho concreto do professor no dia a dia. Essa dimensão do trabalho docente voltado para sala de aula é referendada, também, por Tardif (2002). O autor aponta a epistemologia da prática como “o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas” (Tardif, 2002, p. 255). Ainda, acredita que a formação continuada ofertada aos professores deve ser focada nas situações e necessidades vivenciadas, diversificando suas formas, através dos pares, no ambiente de trabalho, integrada em uma atividade de pesquisa colaborativa, entre outras.

Voltamos a recorrer a Nóvoa (1995), pois o autor reforça que a formação continuada é uma proposta indissociável dos projetos profissionais e organizacionais de uma instituição de ensino. O projeto político-pedagógico que norteia esta instituição, programa ou projeto constitui um registro importante, haja vista que contempla

aspectos que dizem respeito à proposta de uma formação continuada. Além de propor pretensões estabelecidas quanto à função da escola e ao tipo de aluno que se quer formar.

No decorrer da exposição acima, percebe-se a frequente utilização da palavra "reflexão". Em sua proposta teórica, Schön (1995) esclarece que a ideia de reflexão está relacionada à prática profissional. Para o autor, é necessário formar profissionais práticos reflexivos, no sentido de terem uma intervenção crítica e consciente no decorrer de suas atividades profissionais como docentes, propondo um modelo de formação e atuação baseado na construção e reconstrução de conhecimentos. Entretanto, apenas ter consciência dos próprios atos não caracteriza uma prática reflexiva. Assim sendo, propõe-se um reconhecimento da natureza do saber prático, experimental com relação ao saber acadêmico.

Alarcão (2005) conceitua o professor reflexivo, descrevendo-o como um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. A autora acrescenta ainda que "os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos" (Alarcão, 2005, p. 177). O docente, em sua interação com os alunos, com outros professores e com toda a comunidade escolar, tem a oportunidade de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e aquilo que julga ser correto para sua atuação profissional com as consequências a que elas conduzem. Dessa forma, fica evidente a necessidade de adequar as teorias utilizadas em sala de aula com a realidade e com a necessidade dos educandos, e não se basear em teorias que nada têm a ver com os aprendizes.

Para Freire (2001, p. 39), "[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática". Logo, não basta apenas pensar e refletir: é preciso que tal reflexão conduza o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre seus desejos, suas vontades, suas histórias. Portanto, desenvolver-se como profissional reflexivo é estar atento a todos os aspectos da prática docente, coletivamente, como já apontamos anteriormente, uma vez que as reflexões na e sobre

a ação podem conduzir a uma aprendizagem limitada se forem feitas pelo professor isoladamente, posto que a análise e o planejamento que acontecem num ambiente colaborativo possibilitam uma maior aprendizagem.

Ao analisar novas características que a formação continuada de professores assume, Imbernón (2010) destaca a necessidade de que ela seja pensada para o contexto escolar e seja propulsora, também, do processo de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, entende-se que o desenvolvimento profissional é assumido pelo docente, pelos gestores da instituição educacional, determinado pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional. Não haverá desenvolvimento profissional sem que o docente se comprometa com esse processo, o qual será valorizado na medida em que a instituição educacional priorizar ações nessa ordem.

Oliveira-Formosinho (2009), ao tratar de programas de desenvolvimento profissional docentes considerados eficazes, assinala que não se deve propor, por exemplo: cursos breves, descontextualizados, dirigidos individualmente ao professor, centrados em bases definidas por instâncias externas. Revela, ainda, sobre a importância de os programas de desenvolvimento profissional surgirem das necessidades locais, atendendo às especificidades dos grupos.

Podemos acrescentar que Alarcão (2001) adverte que professores e governo precisam compreender que a formação nunca está terminada. É preciso sentir que a profissão docente é sede de construção de saber, principalmente se a escola for “aprendente e, conseqüentemente, qualificante para os que nela trabalham” (Alarcão, 2001, p. 24). Como a formação não tem essa finalidade, depreende-se que o profissional nunca deve se sentir completamente satisfeito com seu trabalho e com suas atitudes perante ele, para que, dessa forma, possa estar sempre em busca de melhoras na sua prática.

Para Gatti (2008), o governo precisa ficar alerta se as iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional não estão no viés de programas compensatórios ao invés de propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, ou seja, sendo realizadas para suprir aspectos da má-formação anterior. Quando isso ocorre, altera-se o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões

internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, nas renovações e nas inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Após termos abordado de forma geral a temática da formação continuada, é pertinente agora direcionar nossa reflexão para o contexto específico que constitui o cerne deste trabalho, isto é, a formação continuada para o ensino da leitura literária. Nesse sentido, buscaremos aprofundar a análise de alguns pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a formação docente voltada para o ensino da leitura literária, com o objetivo de investigar como esses fundamentos podem impactar o desenvolvimento das práticas pedagógicas e a promoção da Educação Literária.

1.2.3 Formação continuada para o ensino da leitura literária: alguns pressupostos

Em uma perspectiva de uma formação reflexiva, conforme exposto anteriormente, como incorporá-la ao ensino da leitura literária? Primeiramente, os professores devem refletir a realidade do contexto escolar mediante um olhar macro sobre o contexto social e cultural. Para Oliveira (2013), a compreensão da realidade escolar é essencial no processo de formação continuada.

É preciso ter a compreensão de que a realidade escolar é parte integrante, inseparável desse contexto, daí porque a formação continuada tem dois eixos; por um lado é o contexto escolar que através de políticas educacionais deve assegurar a qualidade de ensino, e, para isso, deve garantir aos professores uma constante atualização; por outro lado, é o da competência dos professores que devem buscar um constante aprimoramento profissional, a começar pelo contexto da prática docente. (Oliveira, 2013, p. 19)

Nossa pesquisa foca-se no primeiro eixo de que fala Oliveira, no âmbito de políticas públicas, afinal estamos a analisar o Programa Aprendizagem na Idade Certa MAIS PAIC. Para a discussão do contexto que a formação continuada deve contemplar, a escola, voltamos a conversar com Colomer (2007). Esta instituição deve ser um dos espaços

privilegiados para a promoção da leitura literária, a qual, entretanto, deve ser contemplada desde o planejamento escolar a partir de três pilares: um espaço que contenha livros; a compreensão de que existem certas formas de organizar as aprendizagens escolares que propiciem a leitura; e, por fim, o último pilar é o interesse de articular funções, tipos e atividades de leitura de livros na escola.

A presença de livros em sala de aula parece ser um princípio aceito, em teoria, como pontua Colomer (2007), mas continua não sendo efetivado no dia a dia escolar. É preciso, durante as formações, pensar em formas de organizar vivências com o texto literário. Isso requer programar o ensino de diferentes matérias e assuntos como algo a se desenvolver ao redor das práticas de leitura e escrita dos alunos.

Como exemplo de organizar tais vivências com o texto literário, podemos citar o projeto de promoção da leitura de Portugal: *10 Minutos a Ler*⁵⁸. Esse projeto visa a estimular uma rotina de leitura formal ou não formal, incluindo livros, audiolivros, livros digitais, artigos de jornal, de revistas e outros textos de divulgação científica, política, social, econômica de temas da atualidade, textos literários ou recreativos, em suma, tudo que possa alargar os conhecimentos curriculares e a cultura geral dos alunos. Para tanto, sugere-se, pelo menos, dez minutos de leitura por dia na escola, podendo adaptar-se conforme a rotina escolar. As escolas que aderiram ao programa receberam um financiamento extra para compra de livros.

Colomer (2007) pontua que, entre as experiências com os docentes em sala, “o trabalho em projetos prolongados mostrou ser uma das mais eficazes” (p. 119), pois possibilita que os alunos se beneficiem da conexão entre o texto literário e as aprendizagens das várias áreas. Além de evitar ações de forma fragmentada e compartimentada, tem como vantagens: o inter-relacionamento das atividades de leitura e de escrita, a ajuda na compreensão do texto e a assimilação das aprendizagens realizadas. Para Cosson (2016), é necessário fazer leituras literárias que sejam significativas para o aluno, o professor e

⁵⁸ Ver https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/987/Regulamento_10_Minutos_a_Ler_2022_23.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

a comunidade em que estão inseridos. Assim, o trabalho com projetos prolongados pode permitir que atividades de leitura na escola obtenham sentido de atividade habitual e necessária na sociedade.

Por último, deve-se propor a articulação de objetivos, eixos de programação e tipos de atividades no conjunto do planejamento, que visem a garantir a leitura do texto integral por meio de atividades como: hora do conto, cantinho da leitura e diários de leitura, por exemplo, pois a leitura do texto na íntegra alcança as três dimensões que estão interligadas: texto, intertexto e contexto (Cosson, 2016).

Essas dimensões podem ser alcançadas por meio da capacitação para que o docente atue como mediador de leitura, estabelecendo o diálogo entre o sujeito leitor e o objeto da leitura. Por que é importante discutir o papel do mediador para o ensino da leitura literária? Para essa resposta, citamos Petit (2008), que trata da essencialidade do trabalho de mediação literária:

[...] o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com o mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (Petit, 2008, p. 15, aspas no original)

Com essa citação de Petit, mostra-se como é fundamental criar processos de formação e de mediação que garantam o acesso e a apropriação de textos pelos leitores, mediante estratégias que objetivem a formação do leitor. Podemos destacar como estratégias para o trabalho com o texto literário: o conhecimento prévio, as conexões, a inferência, a visualização, a sumarização e a síntese, de acordo com Girotto e Souza (2010). O conhecimento prévio é definido como “estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais” (Girotto & Souza, 2010, p. 66), uma vez que, costumeiramente, quando se inicia uma leitura, emergem algumas informações e conhecimentos que se tem acerca do mundo em relação àquilo que se está a ler, assim, mobiliza-se

conhecimento de mundo, linguístico e textual necessários à compreensão leitora (Smith, 1999). A estratégia de conexão permite lembrar fatos importantes da vida do leitor (conexão texto-leitor), de outros textos lidos (conexão texto-texto) e de situações que ocorrem, por exemplo, no mundo, na sua cidade, na comunidade, na escola ou em casa, ajudando a compreender melhor o texto (conexão texto-mundo). Portanto, há conexão texto-leitor, conexão texto-texto e conexão texto-mundo.

A inferência é fundamental para a compreensão daquilo que não foi escrito explicitamente, ou seja, refere-se a deduções, conclusões que os leitores podem tirar a partir de indícios do texto e de seus conhecimentos prévios. A inferência pode ocorrer quando os leitores ativam seus conhecimentos prévios e os relacionam com os sinais deixados no texto. Para tanto, é importante que o professor ajude o aluno (a criança) a aprender a relacionar o que sabe com o que está lendo:

[...] com a intenção de que os alunos infiram, os professores devem ensiná-los a como agir durante a leitura. Devem mostrar a eles as dicas que cada texto possui e ensiná-los a como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas. (Giroto & Souza, 2010, p. 76).

A estratégia de visualização para leitura ocorre quando sentimentos, sensações e imagens são despertadas, permitindo que as palavras dos textos se tornem imagens na mente, ou seja, é a elaboração de imagens mentais a partir do texto e de experiências pessoais. Ao visualizar, através de imagens, o que se lê, pode-se criar imagens pessoais que permitam que a leitura se torne prazerosa ou completa, a partir das dicas do texto, informações ausentes. Já a sumarização parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos e, para que isso seja possível, é necessário aprender o que é essencial em um texto, separando-o do que é detalhe. Ao elencarmos o que é essencial, teremos mais condições de garantir a assimilação das ideias principais do texto. Além disso, essa estratégia está relacionada à finalidade e aos objetivos da leitura. Para Giroto e Souza (2010), na sumarização, é importante ir decidindo, enquanto se lê, o que é mais importante, o que implica, muitas vezes, retomar parágrafos ou frases, a fim de desfazer uma confusão, de lembrar algo que seja essencial para continuar a leitura.

No que se refere ao leitor iniciante, o apoio do professor na condução desse processo é fundamental, pois esse leitor costuma considerar o que é mais importante de acordo com o que mais se identifica.

Por fim, temos a estratégia de síntese, que significa muito mais que resumir. Ao resumir, anotamos as ideias principais de um parágrafo ou de um texto. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto. Ao sintetizar, não se relembra apenas fatos importantes do texto, mas adiciona-se novas informações ao conhecimento prévio, podendo “formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões” (Giroto & Souza, 2010, p. 103).

Como acompanhamos acima, as estratégias de leitura podem ser definidas como um procedimento, “um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta” (Solé, 1996, p. 68), não as reduzindo à “receita” para ordenar a ação, mas possibilitando avançar seu curso em função de critérios de eficácia para auxiliar os leitores na compreensão de textos. Desse modo, Solé (1996) e Giroto e Souza (2010) propõem o ensino dessas estratégias. Além disso, o mediador precisa possibilitar ao aluno a entrada no universo simbólico do texto literário, interagir com as diversas linguagens ali presentes e atribuir-lhes sentido, colocando-se como coautor do texto. Para tanto, é necessário proporcionar uma formação específica para esse professor, a qual, de acordo com Cosson (2016, p. 169), “não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente”.

Dessa forma, para realizar o trabalho de mediação que não se resume a uma animação com texto literário, conforme a crítica de Cosson, e para ajudar uma criança a despertar o gosto pela leitura literária, é preciso, também, que o professor seja um leitor ou tenha uma relação de intimidade com os livros (Macedo, 2021). Cosson (2013) acrescenta que esse professor leitor deve construir, ao longo de seu processo formativo, um repertório de obras e textos literários. Esse professor precisa ter competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo

obras significativas para experiências literárias. Outro ponto a ser destacado é o tempo, pois o trabalho com o texto literário necessita de tempo adequado para fruição.

A necessidade de planejamento da ação docente parece ser, igualmente, um ponto inquestionável, no sentido de que deve ser totalmente levado em consideração na área da educação. Para desenvolver essas estratégias com os alunos, por exemplo, precisamos, em primeiro lugar, planejá-las e defini-las, realizando leituras não tão complexas, para depois oferecer leituras mais profundas, que requerem um maior nível de compreensão leitora.

Assim, a formação continuada do professor para o ensino da leitura literária não deve ser reduzida a cursos ocasionais, complementares, dispersos, restringindo-se a inovações pedagógicas: “ao contrário, ela deve ser parte de um planejamento de longo prazo que envolve, por um lado, a atuação na escola e, por outro, a carreira do professor” (Cosson, 2013, p. 23). O autor acredita na construção de programas compreensíveis e detalhados nos quais o professor tenha participação ativa e decisiva, visto que a construção coletiva poderá apropriar os preceitos elaborados com base no avanço do saber da área com a prática cotidiana em sala de aula.

Pinheiro (2013) faz críticas pertinentes sobre as formações continuadas de professores para a Educação Básica quanto ao trabalho com o texto literário. Dentre essas críticas, destaca-se a falta de consideração aos anos de experiência docente em formação, a falta de interesse em saber o que está a ser realizado com os alunos, afinal, o professor é um profissional, já em atuação, e com muito a dizer sobre sua prática. A autora não só aponta os problemas, como também indica alguns caminhos possíveis.

[...] o trabalho da formação continuada de professores deve ser observado como um processo dialético. Professores da Educação Básica e professores universitários podem contribuir mutuamente para o enriquecimento de suas práticas educativas; segundo, a presença do formador nas unidades de ensino pode ser mais significativa que os cursos promovidos para atender um grande grupo, geralmente retirado de seus locais de trabalho, longe de seus livros didáticos e seus alunos. (Pinheiro, 2013, p. 104)

Obviamente, para colocar em prática tais caminhos, é preciso haver disponibilidade dos profissionais e recursos financeiros para que haja um trabalho de acompanhamento, por exemplo. Não é possível que essa seja uma ação isolada do formador, nem mesmo da escola. Para a autora, as políticas públicas de formação continuada devem reconsiderar a importância ofertada às formações coletivas e promover ações mais pontuais em comunidades escolares.

De forma mais específica, Silva (2004) acredita que os professores deveriam saber organizar seus programas didáticos com autonomia e oportuna fundamentação política e pedagógica, a partir de leituras e sínteses pessoais. Então, aquele compromisso com a construção do conhecimento por parte dos seus alunos se realizaria por meio de diálogos e interações mais autênticas e mais coerentes com sua atuação no dia a dia.

Entretanto, é injusto responsabilizar o professor pelo fracasso dos índices de leitura no Brasil, porque, muitas vezes, a formação para o ensino da leitura literária não faz parte do currículo dos cursos de pedagogia e nem das licenciaturas, como aponta Macedo (2021). Além disso, a formação continuada, muitas vezes, investe em estratégias de trabalho com textos ou livros literários sem que os professores tenham acesso de fato aos textos e às obras literárias. É como se faltasse articulação entre a biblioteca do professor em exercício e a do formador. Apesar de a realidade brasileira atual ser um pouco desanimadora, são essenciais políticas públicas que busquem promover um ensino da leitura literária, amparadas em uma educação literária mais ampla, como veremos no próximo subcapítulo.

1.3. Educação literária

Uma vez que já discutimos as implicações de políticas públicas, conceitos importantes para o ensino da leitura literária e para a formação do profissional docente, passamos agora a tratar daquilo que pode ser entendido como uma educação literária. Entende-se que essa educação poderá assegurar a formação do professor para o trabalho com o texto literário em sala de aula. O objetivo de uma educação literária ultrapassa o nível do processo de ensino-aprendizagem e refere-se ao desenvolvimento de competências que possibilitem a leitura do mundo de forma sofisticada, abrangente e que, por sua

vez, contribuam para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a prática, conforme Azevedo e Balça (2016).

Na busca por desenvolver no leitor um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que forneçam subsídios para o desenvolvimento de competências, entra em cena a escola, pois essa instituição centra-se na formação ou educação do sujeito. São vários os autores que reforçam a necessidade de a leitura literária ser motivada e trabalhada no contexto escolar, como já mencionamos nos subcapítulos anteriores. Logo, é fundamental que o espaço escolar promova práticas de leitura literária que utilizem metodologias que valorizam a leitura como fruição e como prazer tanto quanto o letramento literário.

Para esclarecimentos, entendemos como leitor literário aquele que é capaz de ler e atribuir sentido aos textos literários lidos, capaz de multiplicar suas experiências somando-as às experiências dos textos. Ele também sabe inserir-se dentro de uma comunidade interpretativa para fazer com que o texto funcione, ultrapassando as análises estruturais e chegando ao campo da significação (Mendoza, 2004). Para a formação desse leitor literário, é fundamental que ele seja colocado em contato com textos de todos os tempos; para que isso aconteça, é necessária a existência de um mediador competente, porque “a trama da leitura envolve autor, leitor e texto. O drama da leitura envolve o mediador, o aprendiz e os acervos. Sem mediadores, nem leitores, nem acervos sobreviverão” (Yunes, 2009, p. 53).

Portanto, fica evidente que a educação literária não é uma atividade natural e que se constitui de forma autônoma. Para dominá-la, primeiramente, acredita-se que a leitura do mundo precede a leitura de palavras, conforme já apontado por Freire (2011) e Azevedo e Balça (2016). A criança, muito antes de conhecer e ter competência para a leitura literária, interpretação de textos escritos e construção de significado, já está inserida no universo letrado. Em seguida, é preciso oportunizar à criança a interação com o texto literário, por meio da construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das

obras, fazendo, portanto, o uso social da escrita e, principalmente, uma forma de assegurar o seu efetivo domínio (Cosson, 2016).

Nesse sentido, a seguir, aborda-se a formação do leitor literário, a mediação a as práticas para uso do texto literário em sala de aula, nos anos iniciais de ensino. Destacamos que as mudanças que devem ocorrer na perspectiva de uma educação literária não estão restritas ao trabalho docente – são transformações que precisam ocorrer no âmbito das políticas públicas, das formações iniciais e continuadas, nos espaços escolares e não-escolares.

1.3.1. A formação do leitor literário

No decorrer da escrita desta pesquisa, caminhamos em direção à compreensão de que a formação de um leitor literário não começa no momento em que a criança entra no domínio do código escrito por meio da alfabetização. Muito antes de conhecer o alfabeto, as crianças leem o mundo à sua volta, descobrindo coisas que não entendem, interagindo com elas.

Pinto (2005) ressalta a importância de reconhecer a aprendizagem informal no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Segundo a autora, essa forma de aprendizagem, iniciada pelo ambiente informal, compreende uma ampla variedade de maneiras de expressar, proporcionando à criança vivenciar a linguagem em suas diversas facetas. Yunes (2009) corrobora com o pensamento de Pinto acerca da valorização da oralidade antes mesmo do ingresso da criança no mundo da leitura e da escrita:

Tomamos posse do mundo e de suas complexidades veladas à medida que construímos um discurso sobre elas, ainda no plano da oralidade. [...] a experiência de ouvir narrativas fundadoras da condição humana prepara muito mais o ouvinte do que para o simples conhecimento da língua (vocabulário). E mesmo quando passamos a ouvir narrativas autorais, o que se move com a audição é a força do imaginário, a concentração das sonoridades, as associações que se estabelecem independentemente de análises. (Yunes, 2009, pp. 12-15)

Percebe-se, portanto, que a prática de ouvir narrativas colabora na progressão de habilidades comunicativas e se relaciona com o desenvolvimento da linguagem, por favorecer a inserção da criança em um mundo cultural e interpessoal. Nesse caso, família e escola deveriam ser aliadas nesse processo, a partir do qual se constrói o ser humano no sentido cognitivo e ético, mas também como leitor. Para tal fim, é preciso investir em uma formação especializada junto às famílias para que estas possam auxiliar os pequenos leitores.

Pinto (2005) reforça ainda a necessidade de criar situações que incentivem a interação verbal e promovam o envolvimento das crianças com a linguagem, já que todos os aprendizes precisam de um ambiente interativo. Uma abordagem eficaz seria estabelecer um espaço de comunicação onde a criança, possivelmente acompanhada pelos pais, possa explorar a linguagem oral de maneira ativa e participativa.

Aqui, podemos tratar do conceito de literacia familiar como um conjunto de práticas que englobam as formas como os pais (responsáveis), as crianças e os membros da família utilizam a literacia em casa e na comunidade. Homer (2008) acredita que a definição do conceito de literacia familiar não deve ser apenas abordada academicamente, mas que a literacia familiar deverá ter um significado amplo com implicações nos programas educacionais, nas políticas e na sua difusão pública.

Dentre as práticas que se destacam quando se trata de literacia familiar – trazidas na pesquisa de Mata (2002, 2006)⁵⁹ –, a leitura de histórias aparece como uma prática típica da aprendizagem simbólica que acontece durante a interação social e, especificamente, entre pais e filhos. Esse tipo de prática ajuda a criança a familiarizar-se com o livro e com os símbolos da escrita, promovendo, também, o interesse pela leitura e o contato com aspectos convencionais da escrita – por exemplo, linearidade da escrita, noção de

⁵⁹ Este estudo foi realizado em Portugal, contou com a participação de 421 pais de nível sociocultural médio e médio/alto, que tinham um filho a frequentar o último ano de jardim de infância. Em linhas gerais, o estudo, bem completo, constatou que as práticas dos pais podiam ser diferenciadas em: práticas de leitura e escrita dos pais (presenciadas pelos filhos); práticas de leitura e escrita partilhadas; e práticas de leitura e escrita da criança sozinha. Assim, em termos de resultados gerais, os dados apontam para práticas de leitura e escrita dos pais (presenciadas pelos filhos); práticas de leitura e escrita partilhadas; e práticas de leitura e escrita pela criança sozinha.

palavra e frase, estrutura de texto (Pinto et al., 2008). Além disso, é uma prática importante na aquisição de vocabulário, pois, durante a leitura de histórias, a criança é apresentada a uma diversidade de palavras, que, muitas vezes, não aparece na comunicação com o adulto, evidenciando-se assim um vocabulário mais elaborado e uma maior complexidade sintática e gramatical (Miller & Prins, 2009).

Estes teóricos acreditam que, quando a leitura assume um caráter interativo, surgem comportamentos por parte dos pais, como: colocar questões sobre a história; comentar as respostas das crianças; auxiliar a compreensão da história; e encorajar a criança a opinar acerca da leitura. Tais comportamentos, além de desenvolverem os aspectos ligados às competências de literacia, favorecem a motivação e o interesse para a leitura de histórias. Como exemplo do desenvolvimento de literacia familiar em Portugal, pode-se citar o Programa Conto Contigo⁶⁰, desenvolvido pela Fundação Aga Khan, o qual emergiu da necessidade de envolver as famílias no desenvolvimento da literacia familiar dos seus filhos em um contexto de facilitação, não de instrução.

Entretanto, inúmeros fatores, principalmente econômicos, podem dificultar a atuação das famílias procedentes das classes trabalhadoras, que não encontram tempo, disposição e preparo para construção de um ambiente acolhedor para as narrativas fabulosas, por exemplo. Na ausência da família, caberá à escola e principalmente ao docente a tarefa de inserir os pequenos no mundo da leitura.

A escola é, geralmente, o espaço em que as crianças têm maior acesso a esses livros que despertam a curiosidade e a fantasia. Para tanto, o ambiente da sala de aula funciona como um ambiente favorável para esse despertar e para desenvolver o gosto pela

⁶⁰ O Conto Contigo é um programa de literacia familiar que está a ser implementado desde 2017, não formal, de curta duração, e que visa fomentar as práticas de literacia familiar das crianças em idade pré-escolar (5/6 anos). É um programa para todas as famílias, sendo por isso o único critério de inclusão à participação as crianças terem 5/ 6 anos. Em especial, este programa visa a chegar às famílias que mais possam retirar benefícios dele: famílias com pouco domínio da língua portuguesa e famílias em risco de exclusão econômica, social e cultural. O Conto Contigo é gratuito e foi concebido para bibliotecas municipais, bibliotecas escolares, associações de base local e outros contextos de educação e desenvolvimento que trabalhem com famílias. Um dos momentos do programa é a leitura de história.

leitura, além de permitir um intercâmbio da cultura literária com vistas a promover a formação de leitores literários na escola.

Logo, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança, como aponta Zilberman (2012), recuperando, em contexto formal, metodologias que valorizam a leitura como fruição e como prazer. No intercâmbio cultural, que citamos no parágrafo anterior, é fundamental que a natureza ficcional presente nos textos literários seja aproveitada em sala de aula, pois levam os alunos a refletir, indagar e colocar-se no lugar do outro, despertando o senso crítico, tão almejado pelos teóricos e educadores e, às vezes, tão distante da realidade escolar.

A formação de leitores literários necessita de condições básicas que, por vezes, faltam nas escolas, como a mobilização para a criação de bibliotecas e diferentes ambientes de leitura, bem como o investimento em acervos de qualidade. Ademais, as bibliotecas precisam contar com o trabalho do profissional bibliotecário. A exemplo bem-sucedido, pode-se citar Portugal, mediante a iniciativa ministerial da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)⁶¹, em que as bibliotecas escolares têm desenvolvido atividades que fortalecem o fomento da leitura literária ao longo dos anos através de empréstimo domiciliar, concursos de leitura e escrita, contato e convívio com autores e ilustradores, apresentação de livros, entre outras, conforme Balça e Pires (2012). Assim, nota-se que a biblioteca escolar integra um trabalho colaborativo entre os docentes da escola e os bibliotecários (professor-bibliotecário)⁶², proporcionando o empréstimo das obras escolhidas para a leitura literária orientada na sala de aula.

No Brasil, a organização do trabalho pedagógico na maioria das escolas ainda traz uma concepção de educação e sociedade marcada pelo racionalismo e pragmatismo (Almeida, 2021), identificando uma ligação direta para com os conteúdos exigidos nas avaliações externas, por exemplo. Sendo assim, observa-se a divisão e,

⁶¹ A RBE foi criada pelo Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95, de 29 de dezembro em parceria com o Ministério da Educação e da Cultura.

⁶² Em 2009, a legislação portuguesa regulamenta a figura do professor bibliotecário através da Portaria n.º 756/2009 de 14 de julho.

concomitantemente, tanto a priorização de determinadas disciplinas ou certos saberes quanto o distanciamento de outros.

Neste sentido, Colomer (2007) corrobora Soares (2004) quando aponta a necessidade de se rever a escolarização do texto literário para que a literatura não seja abordada apenas como recurso didático. Nesse sentido, Azevedo (2005) afirma que:

A nosso ver, textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor. (Azevedo, 2005, p. 82)

Assim sendo, deve haver contingências entre os envolvidos no processo educativo, ou seja, haver uma relação subjetiva entre professor e aluno, com motivação e compartilhamento de sentimentos e experiências comuns entre eles. Quando se libera emoções, conforme a citação acima, desperta-se para o prazer de ler como um processo espontâneo e natural, conferindo ao leitor a liberdade e a capacidade de pensar criticamente. A criança deve ser exposta ao texto literário, de qualquer gênero, para que se construa, gradativamente, a capacidade leitora, partindo de leituras simples até chegar às mais complexas. Soares (1998) assegura que essa exposição a textos literários promove a autonomia leitora do aluno e a conquista da ampliação de visão de mundo, da imaginação, do conhecimento sobre a própria língua e das experiências pessoais e sociais.

Então, como promover formação leitora literária em sala de aula que conduza a essa autonomia? Apesar de haver inúmeras formas de organização no contexto escolar, “existe uma série de critérios básicos que aparece de forma geral em qualquer experiência concreta de leitura” (Colomer, 2007, p. 116). Entre eles, podemos citar: realização de projetos prolongados de trabalho; diversidade de textos e leitura em várias ocasiões ao longo dos dias; assiduidade da leitura; um bom acervo de livros e intervenções do professor. Esses critérios convergem para a necessidade primordial de

realização do trabalho em sala de aula: o planejamento. Tal aspecto também é mostrado na pesquisa de Araújo (2018).

O planejamento pedagógico pode ser visto como um instrumento que materializa um conjunto de intenções políticas e pedagógicas como resultado das diferentes interações humanas e, assim como toda atividade humana, dependerá também do seu contexto e de suas condições de produção. Isso não se dá no isolamento, ao contrário, tem uma relação direta a quem se dirige, portanto, é nessa perspectiva que se entende o caráter dialógico do planejamento. Padilha (2002) afirma que:

O planejamento dialógico é um tipo de planejamento participativo, mas se diferencia deste por uma característica bem marcante, que se refere à criação de mecanismos que viabilizem as consolidações tiradas nos níveis “inferiores” do sistema educacional, com o objetivo de garantir que as decisões tomadas, por exemplo, nas escolas, possam ser apresentadas e defendidas por representantes daquele nível, no nível imediatamente “superior” [...]. Além disso, esse tipo de planejamento não dicotomiza a dimensão pedagógica da dimensão administrativa, nem subordina uma à outra. (Padilha, 2002, p. 68, aspas no original)

Compreende-se que Padilha (2002) convoca o planejamento para garantir a participação de todos os segmentos escolares e até mesmo extraescolares, não se limitando apenas aos especialistas, como coordenadores pedagógicos e professores. Além disso, é um processo contínuo e dinâmico de reflexão e de tomada de decisões para a prática efetiva de sala de aula.

Ademais, o autor reforça que a escola tem um papel fundamental na formação dos sujeitos, das identidades e dos cotidianos sociais, sendo que a atividade educativa é o objeto de transformação do próprio ser humano. Para tanto, faz-se necessário que o planejamento seja uma tarefa diária, permeada de reflexões e reorganização dos propósitos e das intencionalidades, ou seja, um movimento dialético entre os objetivos a serem alcançados, as vivências das crianças e dos professores, o cotidiano escolar, dentre tantos outros fatores inerentes à prática educativa.

Não se defende aqui um engessamento desse planejamento, pelo contrário: advoga-se a favor de um ensino flexível e ativo, que busca beneficiar os alunos pela relação entre a leitura literária e o aprendizado. Para a formação do leitor ocorrer, é fundamental que os segmentos pertencentes ao espaço educativo trabalhem simultaneamente, escola, professor, pais e as crianças. A escola que acolhe a criança, o professor que medeia a aprendizagem, os pais que auxiliam seus filhos para serem progressivamente protagonistas do seu aprendizado.

Indo mais adiante do pragmatismo de que falamos anteriormente, é preciso definir precisamente qual é o objetivo da leitura com que trabalhamos. Por conseguinte, para que a escola contribua para a aprendizagem da criança, além de proporcionar os conteúdos programáticos, deve ofertar instrumentos que estimulem essa aquisição. Caso se queira formar sujeitos autônomos e críticos, preparando-os para a cidadania, esta contribuição da escola é fundamental.

Como estamos a tratar de ensino público nesta Tese, é preciso que as políticas públicas fortaleçam as escolas na promoção à leitura e à abrangência universal do sistema educativo. Por isso, a sala de aula deve ser considerada como um espaço prioritário de intervenção, tomando como público-alvo imediato as crianças que frequentam os jardins de infância e o Ensino Básico, mas com a intenção de alargar gradualmente a intervenção aos jovens do ensino secundário e aos adultos.

Garantidos o lugar e o tempo da leitura literária nas escolas, é igualmente essencial que os educadores saibam como trabalhar com o texto literário. Sendo assim, esses profissionais necessitam desenvolver competências específicas e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível a seleção e a interpretação das obras literárias no seio de sua cultura. Desse modo, carecem de formação sólida e ampla, que lhes subsidiará a atuação na formação do leitor literário.

Conforme Suanno (2009), para além da formação profissional no espaço acadêmico, faz-se relevante ampliar os referenciais culturais dos professores. A autora destaca a necessidade de uma formação cultural, a qual deve ser incentivada/oferecida nas universidades, e defende ser indispensável refletir com os docentes acerca do valor da

cultura na vida de todas as pessoas. Portanto, considera fundamental que os professores estejam inseridos em uma instituição que oportunize a participação em atividades culturais, tais como leituras, filmes, *shows*, museus, teatros, exposições, bem como o envolvimento em pesquisas, seminários, palestras, debates grupos de estudo, intercâmbios entre outras.

Todas essas referências culturais, aliadas à formação profissional, podem ajudar o professor a criar situações de aprendizagem e estabelecer uma relação entre o aluno e o conhecimento a ser adquirido. Assim, a seguir tratamos da mediação para a leitura literária, estabelecendo uma relação entre o texto literário e a criança.

1.3.2. A mediação da leitura literária

Primeiramente, a mediação à qual se refere esta pesquisa vai além da exposição aos suportes textuais ou da ação restrita de ler para que as crianças se relacionem com livros, mas sim sinônimo de conquista e formação de leitores. Assim, em se tratando do trabalho com o texto literário, seria aquela entrelaçada à formação humana, porque o mediador/professor pode representar um papel fundamental para que as crianças tenham as experiências literárias adequadas em cada idade, com vistas à sua formação literária (Azevedo & Balça, 2016).

Nesse sentido, a mediação pode se estabelecer desde critérios para a seleção de texto até a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos, indo além da leitura em si. Como vimos, a família, a biblioteca e a escola podem ser contextos sociais e pedagógicos que permitem às crianças uma aproximação ao universo dos livros e da leitura. Pelo fato de a leitura requerer esforço cognitivo, precisa ser motivada e estimulada por parte dos mediadores.

Desse modo, a mediação literária pode se constituir como um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos e para que o discurso letrado tenha lugar, desde muito cedo, no cotidiano das crianças. Nesse desenvolvimento, as crianças são, desde pequenas, capazes de estabelecer relações com o escrito para questioná-lo, de fazer previsões e escolhas, de validar essas antecipações ou não, e, conseqüentemente, elaborar outras questões e outras respostas.

Quando tratamos sobre o conceito *leitura* neste trabalho, compreendemos que a relação entre o leitor e o texto está imersa no mundo dialógico, ou seja, o leitor, no ato da leitura, traz os seus conhecimentos para dialogar com o texto, para compreendê-lo. Essa compreensão lhe permite criar, modificar e elaborar novos conhecimentos.

Dessa forma, pode-se depreender que a educação literária, o gosto pela leitura literária pode surgir de uma necessidade criada pelo professor, pelo contato com os leitores mais experientes e com as situações em que as crianças possam pôr em jogo suas ideias, sua imaginação, fazer previsões e antecipações e validá-las ou não, entre outras. Quando trata do gosto literário, Lajolo (2005) sugere uma educação do gosto revelando que não cabe somente à escola essa função, mas que compete a ela a tarefa de iniciar seus alunos nos protocolos, nos critérios e nos valores da leitura.

Compete à escola permitir que as crianças tenham contato com os diferentes gêneros discursivos – no caso em questão, com o gênero literário – ao longo dos anos de escolaridade, a fim de que elas possam ampliar sua capacidade de compreender a diversa heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), suas variações estilísticas e suas possibilidades de intervir e de dialogar com eles. Aqui entra a questão da seleção de texto para este público tão específico que são as crianças. Para Araújo (2018), o processo de escolha das leituras incidirá essencialmente em uma divulgação dos textos que considera adequadas junto dos leitores, sempre tendo em vista a idade das crianças, para tentar corresponder não só às suas vivências, mas também às suas expectativas, além de evitar decepções e uma posterior dificuldade no interesse pela leitura; deverá surgir, igualmente, como o facilitador no processo de seleção dos livros e apontar possíveis soluções para as dúvidas que possam existir; no entanto, a escolha final deverá ser feita pelo leitor.

De forma mais específica, Cerrillo (2006) dá alguns direcionamentos quanto à escolha de textos para os leitores: as características psicológicas e sociais do leitor; o seu nível de leitura e compreensão leitora; as variáveis do contexto onde se estabelece a relação texto/leitor – há momentos em que não é o mesmo selecioná-los num contexto escolar, num contexto de biblioteca, ou num contexto familiar; as características do livro no que concerne à edição, à tipografia, ao número de páginas, ao tipo, à frequência e à

distribuição das ilustrações, ao tema do que trata, ao desenvolvimento do seu conteúdo, ao tipo de vocabulário ou à dificuldade das expressões utilizadas. Ademais, é necessário escolher textos semanticamente significativos, ou seja, que tenham algo a comunicar aos leitores.

O autor também acredita que o desenvolvimento do gosto pela leitura não se dá de forma espontânea, pois “o leitor não nasce, faz-se” (Cerrillo, 2006, p. 35). Capello (2009) faz a seguinte relação sobre o desenvolvimento desse gosto:

A instauração do gosto pela leitura está intimamente ligada à aprendizagem das estruturas da língua, criando, para o aluno e para o professor, a possibilidade de adquirir conhecimentos a respeito dessas estruturas sem a necessidade de lidar com regras e nomenclaturas cuja memorização não garante o verdadeiro aprendizado. (Cerrillo, 2006, p. 187)

Tal gosto ocorre mediante um processo formativo no qual se vivencia experiências leitoras motivadoras – e também desmotivadoras – e acontece com o passar do tempo. O mediador tem papel fundamental nesse processo, principalmente com os pequenos leitores, uma vez que fomenta os hábitos leitores estáveis; ajuda e orienta a leitura; coordena e facilita a seleção de textos literários; prepara e realiza a leitura.

Nos anos iniciais de ensino, a criança tem pouca experiência no contato com obras literária e competência enciclopédica⁶³ reduzida. Para tanto, Azevedo (2006a) assinala algumas recomendações para o trabalho efetivo com o texto literário: a) não se lê por ler, mas para ler algo que consideramos interessante ou significativo, visto que a escolha da obra ou texto literário é de importância capital; b) não se deve considerar a leitura como uma atividade capaz de servir obrigatoriamente para alguma coisa; c) não se deve impor à criança os nossos gostos ou os nossos livros, mas permitir-lhes espaço e oportunidades para poderem escolher e afirmar a sua personalidade e autonomia; d) a leitura não se pode limitar apenas aos textos narrativos; por exemplo, a poesia constitui uma excelente oportunidade de ouvir o próprio eu e aprofundar uma relação de

⁶³ Esta competência está relacionada com a experiência de vida do sujeito e o seu conhecimento de mundo, logo é estritamente pessoal (Azevedo, 2006a).

sedução encantatória com a língua; e) os textos literários de recepção infantil⁶⁴ e juvenil são uma literatura de natureza cosmopolita, pelo que devemos assegurar a interação da criança com textos traduzidos e com as possibilidades de conhecer outras realidades, por vezes, distantes do seu mundo.

Na busca por compreender outras realidades e fomentar a interação entre as crianças, é essencial ressaltar que, ao longo dos anos, diversos autores de língua portuguesa têm produzido obras literárias infantis de alta qualidade na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)⁶⁵. Nesse contexto, ao completar 18 anos de existência em 2014, a CPLP lançou o livro "Contos Tradicionais da CPLP", que reúne contos e ilustrações dos países membros, voltados para o público infantil. Murargy (2014) destaca que essas obras promovem a diversidade cultural e os laços linguísticos que unem e enriquecem os povos. Além de divulgar histórias e cantigas infantis do espaço da CPLP, contribuindo para o conhecimento mútuo entre os países. Logo, é de considerar que a literatura infantojuvenil desempenha um papel crucial na construção de uma identidade plural lusófona e a presença da língua portuguesa no cenário internacional em constante evolução.

Compreende-se, portanto, que os alunos devem ser incentivados a vivenciar uma relação afetiva com os livros, sendo necessário, para isso, dar-lhes tempo e oportunidades para desenvolverem uma aventura individual sobre a linguagem. Essas oportunidades podem acontecer, por exemplo, quando se oferta textos com temas e gêneros variados, partilha-se uma história, estimula-se os leitores a contribuir com respostas pessoais face aos objetos com os quais se interage.

Para tanto, é preciso que os mediadores sejam leitores habituais, tenham uma formação literária sobre o conhecimento da natureza e o funcionamento da linguagem literária,

⁶⁴ Recepção Infantil é caracterizada por algumas marcas, entre elas o carácter não muito extenso dos textos, o recurso frequente à oralidade, a predominância do humor e de elementos reiterativos, assim como a presença comum do maravilhoso e a elevada carga afetiva (Cerrillo, 2003, p. 78).

⁶⁵ A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) foi criada em 1996 e conta atualmente com nove estados membros: Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

transmitam e partilhem o prazer pela leitura assim como a capacidade de imaginação e criatividade na promoção da leitura literária.

Nessa perspectiva de mediação, pode-se depreender que a educação literária se dá por meio de ações específicas e metodologias apropriadas. O professor intervém nesse processo de formação do leitor literário quando planeja situações de leitura em que a criança entra em contato com o texto literário e com suas peculiaridades estéticas, linguísticas, artísticas e culturais, de modo que aprenda a dialogar com o texto, valorizar e ativar seus intertextos, outros e diversos textos que já conhece e, assim, produzir sentido.

Isso ocorre porque o sentido atribuído ao texto também decorre da intertextualidade presente nele. O termo *intertextualidade* designa a presença de um texto noutro texto por processos de alusão, citação, reescrita, paródia ou adaptação. De acordo com Bakhtin (2014), os textos mantêm entre si relações de diálogo, ao nível da forma do conteúdo e/ou das formas de expressão, que tanto podem contribuir para a reiteração e confirmação dos códigos como para uma modificação desses códigos (papel dos movimentos estéticos de inovação). Assim, as crianças apoiam-se nos textos que conhecem e dos quais já fizeram repetidas leituras, relacionando-os, dessa maneira, com as características do texto que é apresentado a elas.

Na mediação, o professor deve se apropriar de elementos indispensáveis para esse processo de inserção da criança na cultura escrita. Tais elementos se referem às características peculiares do próprio gênero discursivo, no caso, o gênero literário, no que diz respeito ao conteúdo temático, estilo e construção composicional (Bakhtin, 2003). Destaca-se:

Quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. [...] Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo

falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua. (Bakhtin, 2003, p. 285)

A leitura mobiliza o conceito de gênero, colocando em ação modelos estruturais, temáticos e estilísticos relativamente fixos – contos, fábulas, crônicas, poema, etc. – que funcionam como formas consideradas estabilizadas e, portanto, reconhecíveis. Dessa maneira, quando o mediador domina as especificidades do gênero literário, pode selecionar as obras literárias, os autores e as estratégias de leitura necessárias e adequadas para que as crianças sejam iniciadas no processo de apropriação desse gênero. Logo, as crianças poderão apropriar-se dos gêneros discursivos que circulam socialmente e constituir-se gradativamente não só como leitores, mas também como leitores literários.

Mediação para a leitura literária se funda nessa perspectiva, ou seja, quanto mais contato e diálogo o pequeno leitor tem com texto literário, mais domínio o leitor terá sobre ele e poderá empregá-lo, com o passar do tempo de escolarização, mais livremente em situações concretas de comunicação, realizar “de modo mais acabado” (Bakhtin, 2003, p. 15) o seu livre projeto de discurso e garantir o seu ingresso e sua participação ativa na cultura escrita. Nessa perspectiva, o ensino da língua, da leitura e da leitura literária só ocorre se for levado em conta o processo interativo da linguagem, as trocas linguísticas dinâmicas entre as pessoas e os valores próprios de sua cultura, da sua historicidade.

Apesar dos pressupostos conhecidos de Bakhtin sobre o processo interativo da linguagem, na prática escolar, há um distanciamento de tais direcionamentos. Lopes (2009) considera que, no modelo de leitura proposto pela escola às crianças, em que a leitura de fruição é substituída pela leitura obrigatória com todas as consequências limitadoras e redutoras da visão plena do significado semiótico de determinada narrativa ou conto, perde-se o direito da criança à aventura individual sobre o texto e a linguagem no projeto original do autor lido. A sala de aula é um espaço onde leitores

capazes deveriam ser formados. Porém, muitas vezes, as teorias existentes sobre a investigação de leitura literária e de textos muitas vezes são abandonadas pelo professor na rotina intensa da escola, provocando desencontros no trabalho docente.

Complementarmente, Melo e Costa (2018, p. 104) expõem que “ler um texto literário” não corresponde a “ler literariamente um texto”, partilhando da opinião de que a escola continua a promover práticas de leitura que se afastam da leitura literária, mesmo que não seja esse o objetivo inicial, visando à leitura analítica na maior parte das atividades adotadas. Tais autores acreditam que um texto literário, ao ser alvo de uma visão objetiva, ignora a importância do leitor, que traz consigo uma enciclopédia individual e um intertexto pessoal que lhe permitem construir vários sentidos a partir de um estímulo literário.

A rotina fica ainda mais complicada no âmbito escolar, pois, para obter os objetivos a que se propõe, o professor não só tem que trabalhar vários tipos de texto – uns menos e outros mais interessantes – mas também porque tem que competir com tudo o que convida à passividade: televisão, jogos eletrônicos e novas tecnologias. Cerrillo (2006) expõe ainda que o avanço das tecnologias de comunicação e informação modificou significativamente o gosto pela leitura, passando a valorizar os textos da indústria cultural:

O auge dos meios audiovisuais e a poderosa irrupção das novas tecnologias favoreceram a mudança de modelo cultural: da supremacia de uma cultura alfabética, textual e impressa, passou-se à supremacia de uma cultura de imagens audiovisuais, o que provocou certas mudanças nos usos da linguagem e nas capacidades de raciocínio. (Cerrillo, 2006, p. 45)

Obviamente, não há sentido em ter uma ojeriza à tecnologia e à mudança cultural que ela anda a fazer na sociedade, mas há meios e possibilidade de utilizá-la como uma aliada na mediação da leitura literária. Como exemplo, cita-se novamente o exemplo de Portugal. A campanha “Miúdos a Votos: quais os livros mais fixes?” é uma iniciativa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) (RBE, 2021a), em parceria com a VISÃO Júnior, que

convida os alunos a elegerem os livros que mais gostaram de ler, disponibilizando todos os materiais referentes à simulação de um processo eleitoral em formato digital.

A campanha, além de fomentar a leitura literária, permite aos alunos que compreendam como se organiza um processo eleitoral, promovendo simultaneamente a leitura, a cidadania e democracia. A ação “Miúdos a Votos” – que registrou a sua sexta edição em 2021/2022 – obteve, na quinta edição, a participação de 610 escolas. Na ocasião, votaram 75.715 alunos do 1.º ao 12.º ano de escolaridade, em listas constituídas a partir de mais de 23.000 nomeações de obras por parte dos alunos, oportunizando “um momento único para os professores conhecerem os gostos de leitura dos seus alunos, para lá da sala de aula e dos cânones ditados pelos programas escolares” (RBE, 2021b). Nota-se que tal campanha reconhece, assim, a importância de “fomentar momentos de partilha entre pares, o que permitirá também que os professores conheçam o universo literário das crianças e jovens” (RBE, 2021b).

Ao final da edição, os títulos mais votados são incluídos na lista de sugestões do Plano Nacional de Leitura - PNL 2027, sendo que, a partir dos três livros mais votados em cada ciclo no ano antecedente da campanha, o Plano Nacional de Leitura sugere outros livros de que os alunos poderão gostar. Portanto, ampliando o repertório leitor dos estudantes. Neste processo colaborativo, percebe-se que o aluno é parte integrante do processo de mediação e promoção da leitura literária. A iniciativa reconhece que “é imprescindível que sejam os alunos a nomear livremente os livros que pretendem candidatar, mas eles só nomeiam o que conhecem”, porém os mediadores (bibliotecários e professores) devem “promover formas de alargar os horizontes dos alunos, apresentando-lhe outros títulos, para além dos preconizados nos programas e metas escolares” (RBE, 2021b).

Portanto, o papel do mediador na escolha das leituras recai essencialmente numa divulgação das obras que considera adequadas junto dos leitores, tendo sempre em atenção a idade das crianças, para tentar corresponder não só às suas vivências, mas também às suas expectativas e evitar decepções e uma dificuldade posterior no interesse pela leitura; deverá surgir como o facilitador no processo de seleção dos livros

e apontar possíveis soluções para as dúvidas que possam existir; no entanto, a escolha final deverá ser feita pelo leitor.

Para tanto, nesse trabalho de mediação, o professor precisa ter o gosto de ler bem aguçado, compromisso social em compartilhar sua vivência literária e ser continuamente formado no desenvolvimento no trabalho com o texto literário. O significado deste é uma construção negociada pelo autor e pelo leitor, através da mediação. É fundamental que o mediador tenha consciência e formação para o desenvolvimento de suas habilidades para a construção de relações entre as intenções do autor, o conhecimento do leitor e as propriedades do texto. A seguir, algumas práticas de leitura para os anos iniciais serão abordadas brevemente.

1.3.3. Práticas de leitura literária nos anos iniciais

O trabalho com o texto literário nos anos iniciais promove a entrada em um mundo mágico, encantador, cheio de descobertas, mistérios, aventuras e surpresas que divertem e ensinam. Por meio da relação lúdica e prazerosa das crianças com o texto literário, tem-se a possibilidade de formar leitores, uma vez que a exploração da fantasia e da imaginação instiga a criatividade e fortalece a interação entre texto e leitor. As práticas de leitura no ambiente escolar, no entanto, têm sido alvo de críticas constantes por parte de autores, estudiosos da leitura e da literatura, que fundamentam os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa. Muitos afirmam que o professor, enquanto mediador entre o aluno e o texto, tem desenvolvido essa relação de forma ineficaz.

Ao analisar o problema, Kleiman (1993) refere-se ao fato contraditório de muitos professores não serem leitores e, apesar disso, terem que ensinar a ler e a gostar de ler. Salienta-se que, além desse problema levantado por Kleiman, há diversos fatores que podem comprometer a prática de leitura da criança, como questões familiares, baixo nível econômico, descaso político, fator cultural e formação docente. Segundo Lajolo (2002), o professor precisa ler muito, gostar de ler, envolver-se com o que lê, ter familiaridade com uma variedade de textos e gêneros e maturidade enquanto leitor para apresentar um bom desempenho como mediador da relação dialógica entre leitor

e texto. O docente deve, ainda, ser convincente ao tratar da leitura, pois o interesse da criança pelo texto pode estar atrelado ao professor que se revela encantado pela leitura.

Freire (2001) faz algumas críticas relacionadas às leituras realizadas nas escolas de forma autoritária, mecânica, objetivando somente a memorização. Para o autor, a leitura deve ser pautada em uma visão crítica, consciente, política e emancipatória, haja vista que uma leitura descontextualizada não apresenta sentido para a criança, tornando a atividade enfadonha e tediosa.

Como já se reforçou nesta Tese, o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, já que, por meio dela, o ser humano se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. Assim, um projeto ou programa educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito de todos.

Ao longo da caminhada deste capítulo, tanto pelos exemplos trazidos quanto pelas teorias explanadas, defende-se que a leitura literária deve ser estimulada por todos (sociedade, escola, família), visto que nos tornamos “leitores ou não leitores em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos ao longo da nossa vida” (Azevedo & Martins, 2011, p. 24). Nessa perspectiva, Colomer (1991) acredita que a escola deve assegurar que os alunos compreendam a leitura literária como uma atividade que pode formar parte do seu mundo. Para tanto, é preciso criar situações autênticas de experiências de leitura por prazer que não conduzem sistematicamente ao exercício escolar obrigatório com resoluções de testes.

Como ocorreria essa criação de situações/experiências em sala de aula? De acordo com Neves:

O professor precisa de “desaprender a explicação” [...] porque mostrar uma experiência não é ensinar o modo como se apropriou do texto, mas sim o modo como o escutou, o modo como se abriu e se tornou receptivo aquilo que o texto tem para dizer. (Neves, 2013, p. 80, aspas no original)

Logo, o papel do professor será o de conduzir o aluno na descoberta dos múltiplos sentidos dados pelo texto, promovendo oportunidades de criar, junto de seus alunos, ambientes estimuladores e enriquecedores, suscetíveis à aprendizagem da língua.

Entre as várias práticas para a formação de leitores, Azevedo (2014) convida a comunidade escolar em geral (ex.: partilha de leituras; recolha de histórias locais) e os professores em particular à realização de atividades (comunidade de leitores; *workshops*, recurso ao audiovisual) que perspetive a leitura como “uma experiência humanizante profundamente enriquecedora que nos pode mudar para sempre” (Azevedo, 2014, p. 70).

Outras sugestões de práticas são propostas por Colomer (2008), Bastos (2013), e Cosson (2016), ao defenderem que uma das formas dos alunos compreenderem o texto literário ocorre por intermédio da oralidade e do diálogo, ou seja, a leitura na escola é um convite para o diálogo. É na interação verbal que a compreensão e a interpretação se constroem, levando a criança a desenvolver os seus conhecimentos e o seu vocabulário. Logo, ler deve ser entendido como “re-enunciação e não apenas como recepção” (Bastos, 2013, p. 186).

Quanto à compreensão da leitura que foi abordada no parágrafo anterior, Piaget (1932) ensinou que se constrói conhecimento por meio da interação entre o que já sabemos (conhecimento prévio) e o conhecimento novo. Isto é, mobiliza-se o conhecimento adquirido previamente para compreender a informação nova: o aluno parte do que já sabe para procurar compreender a informação desconhecida. Por essa razão, ao ler um texto para os alunos pequenos, é necessária uma conversa prévia para o introduzir.

Dessa forma, em sala de aula, o texto literário exige do aluno uma interrogação sobre o texto e um diálogo com ele, que lhe permita a construção dos seus próprios significados, que não se limite a uma leitura com um único objetivo do ensino explícito de técnicas que permitem retirar informação explícita do texto (Balça & Pires, 2012). Como já tratamos das definições do texto literário, vimos que ele vai além de uma combinação de informações à disposição do leitor, exige uma relação de afetividade, de cumplicidade, como diz Steiner (2007).

Portanto, é preciso repensar a abordagem do texto literário infantil extrapolando o simples ato de decodificar os códigos linguísticos ou a noção de algo que já está pronto e acabado, ou seja, apenas o conhecimento do enredo do texto narrativo, privilegiando um único sentido do texto. Deve-se trabalhar com o aluno a construção de sentidos, a polissemia e a heterogeneidade, já que “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor” (Cosson, 2012, p. 17). Para isso, faz-se necessário tempo e espaço adequados destinados à leitura literária nas escolas, bem como o investimento na formação de professores durante a Educação Básica e continuamente em sua atuação.

Em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, Cosson (2016) aponta alguns caminhos para o trabalho com o texto literário. Primeiramente, o autor constrói seus pressupostos teóricos sobre o processamento sociocognitivo da leitura por meio de teorias linguísticas, discutindo questões importantes como decodificação, interpretação e construção de sentido de um texto.

Em seguida, ele apresenta quatro etapas da sequência básica com vistas à formação do leitor. Para tanto, A **motivação** consiste na preparação do aluno para que ele “entre” no texto. Normalmente, essa etapa acontece de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto literário que será lido e pretende incitar a leitura proposta. Já na **introdução** é feita a apresentação do autor e do texto literário. A terceira etapa é a **leitura** do texto em si, que deve ter um acompanhamento do professor. Cosson (2016) chama esse acompanhamento de “intervalos”, no qual há a possibilidade de aferição da leitura, assim como solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão de vocabulário ou mesmo de partes do texto. Tal sugestão é de fundamental importância para que o aluno não perca o interesse ao longo da leitura.

A última etapa é a **interpretação** e, para o autor, ela se dá em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, é chamado de “encontro do leitor com a obra” (Cosson, 2016, p. 65) e não pode ser de forma alguma substituído por algum tipo de intermediação, como resumo do livro ou adaptação em formato de filmes e minisséries. Já o momento exterior é a “materialização da

interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2016, p. 65).

É no momento externo da interpretação que se percebe a diferença entre o letramento literário feito na escola e a leitura literária que fazemos de forma independente. Com base na teoria desenvolvida pelo autor, é interessante observar que, para que o aluno tenha prazer na leitura, ele precisa passar pelo letramento literário. A escola tem papel fulcral nesse momento e talvez seja ela, de fato, a principal responsável pela formação e consolidação de alunos leitores.

Vale destacar que essas etapas desenvolvidas por Cosson (2016) dialogam com as ideias de Sousa (1998), ao defender que o primeiro passo para participar ativamente da vida literária é compreender que esse é um processo lento, intrinsecamente ligado à prática da leitura. Inicialmente, a leitura literária pode ser caracterizada como uma resposta às questões suscitadas no início dessa leitura permeadas por emoções e identificação com a narrativa, impulsionando a imaginação, a imitação das personagens e a recriação de ambientes e contextos. Gradualmente, essa reação evolui para níveis mais elaborados de desenvolvimento do interesse pela literatura, manifestando diferentes estados de satisfação.

O letramento literário, segundo Cosson (2016), Paulino (2010) e Araújo (2018), assim como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita que ocorre por intermédio dos textos literários, buscando uma dimensão diferenciada do uso social da escrita e, principalmente, uma forma de assegurar o seu efetivo domínio. Para tanto, Cosson (2016) defende que o letramento literário necessita da escola para sua concretização, pois demanda um processo educativo específico e aprofundado, o que uma simples leitura de textos literários não permitiria. Logo, precisam ser ofertadas ao aluno atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário.

Entretanto, são muitas as implicações no ensino e na organização de atividades diárias de leitura, cuja aprendizagem depende muitas vezes do estímulo das secretarias

municipais e estaduais de educação, da escola e do professor, que, ao ver os alunos como o centro do processo ensino-aprendizagem, deve envolvê-los em projetos de leitura literária, apresentando-lhes muitas histórias, sugerindo títulos a serem lidos em casa, promovendo debates sobre textos, etc.

Por considerar o papel ativo do leitor, é preciso inserir o ensino da leitura literária desde os anos iniciais numa perspectiva socioconstrutivista, assumindo uma forma de trabalho na qual o leitor experimente e assumo o “jogo do texto⁶⁶” (Jauss, 1979), assim como aperfeiçoe as regras desse jogo, ao mesmo tempo em que encontre prazer na leitura.

Acreditamos que introduzir a leitura literária no contexto da sala de aula é, também, uma forma de lidar com a complexidade inerente à tarefa escolar pelo acesso à complexidade da palavra e das maneiras de dizer. Acreditamos que é nesse momento que os alunos encontram um meio de avançar em seu conhecimento sobre a língua escrita e, à medida que vão superando barreiras postas pelos textos, podem deleitar-se com o texto literário.

Colomer (2007) destaca a importância da leitura literária realizada na escola por meio de diferentes estratégias de ensino, que devem ser cuidadosamente planejadas. Destacam-se a leitura individual e a leitura feita por especialistas. Para essa primeira prática, alguns instrumentos devem estar à disposição na escola:

[...] uma biblioteca de classe ou central, um mural coletivo de avaliações e recomendações, um caderno pessoal onde se anotem as leituras realizadas (e talvez também as que decidiu abandonar) etc. Se os professores consultam esses registros e observam diretamente os alunos enquanto leem, obtêm muita informação sobre a competência leitora de cada aluno, seus gostos e o que rejeitam, sua capacidade de concentração, suas dificuldades concretas ante a leitura e outros de interesse. (Colomer, 2007, pp. 126-127)

⁶⁶ Para Jauss (1979), o texto é constituído por um mundo que ainda não foi identificado e que o leitor é incitado a imaginar e, posteriormente, interpretá-lo. O texto ficcional permite a convenção de um contrato entre o autor e o leitor. Nesse contrato, os autores jogam com os leitores, e o texto é o campo do jogo.

Nessa modalidade, o professor tem a oportunidade de resgatar histórias e oferecer textos e/ou livros de qualidade, já consagrados pelos pequenos, como os clássicos, favorecendo o contraponto com a leitura de textos produzidos pela indústria cultural de massa. Além disso, a leitura individual, autônoma e silenciosa é importante para o desenvolvimento das competências leitoras, por colocar os alunos diante dos “problemas” impostos pela leitura literária, levando-os a buscar estratégias pessoais para resolvê-los.

E os alunos que ainda não leem de forma autônoma não podem se deleitar com a leitura literária? O leitor, mesmo aquele pouco experiente, pode estabelecer uma relação intrínseca com a leitura literária por meio da leitura de um mediador. Aqui entra a leitura feita por especialistas, sendo a prática na qual alguém mais experiente e capaz de promover a compreensão lê o texto.

Na escola, na maioria das vezes, quem faz isso é o mediador/professor, que também pode promover situações em que haja outros leitores mais experientes. Colomer (2007) acredita que, com essa prática, pode-se apresentar aos alunos autores desconhecidos, ajudá-los a entender a importância de uma leitura feita com cuidado, evitando pré-julgamentos com base em informações mal compreendidas, orientá-los a estabelecer relações entre obras diversas, ler-lhes um livro de que precisem para ampliar sua compreensão, entre outros benefícios.

Para tanto, o mediador deve assegurar um espaço coletivo de trocas de interpretações e de negociação de ideias, o que amplia significativamente a capacidade dos alunos, ainda recém-alfabetizados, de atribuírem sentido à leitura:

[...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da concepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la. (Colomer, 2007, p. 147)

As análises e as possíveis interrogações que podem surgir na leitura compartilhada precisam ter objetivos, não exceder todo o tempo didático destinado à leitura literária,

mas que seja uma entre outras estratégias de ensino. Para sua efetividade, o professor deve escolher também textos mais complexos, que os alunos não enfrentariam sozinhos. De acordo com Solé (1998), o professor pode interagir com os alunos e ensiná-los a participar ativamente da leitura, realizando antecipações, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios, expondo contrapalavras, construindo interpretações.

Compreende-se que a leitura compartilhada pode dar condições ao pequeno leitor de sentir que, com a ajuda do professor, há possibilidades para enfrentar e superar os desafios que envolvem o ato de ler. Portanto, ele pode desenvolver uma relação positiva com o escrito, a qual está ligada, segundo Colomer e Camps (2002, p. 65), “à própria experimentação do prazer que proporciona a ampliação da capacidade comunicativa e de interpretação da realidade e à autoconsciência de saber mover-se no mundo da língua impressa”. Assim, progressivamente torna-se autônomo no uso da linguagem que passa a lhe ser própria. Para chegar a essa autonomia, o professor deve planejar atividades possibilitando que os alunos colaborem na construção de sentido, permitindo que eles percebam aspectos específicos da leitura literária, como “os jogos intertextuais, as estruturas paralelas, as repetições, as linhas de sentido etc.” (Colomer, 2007, p. 145). Na construção e consolidação do percurso leitor do aluno, não basta ler bem alguns textos, é necessário, também, estabelecer relações entre muitas leituras, o que pode ser contemplado pela leitura compartilhada.

A reflexão educativa já assinalou que o sentimento de pertencer a uma comunidade interpretativa é o mecanismo básico para aprender a desfrutar de formas literárias mais elaboradas. [...] trata-se de criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir sentido entre todos os leitores. Realizar estas atividades ajuda de imediato, a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras, já que cada criança tem a oportunidade de ver a forma em que operam as outras para entendê-las. (Colomer, 2007, p. 148)

Na escola, essa leitura compartilhada pode se apresentar através das rodas de leitura ou em dupla, podendo ocorrer debates, escritas de pequenos textos, desenhos ou outras práticas diárias. No contexto escolar, conforme vemos na citação de Colomer, essa perspectiva redimensiona a relação aluno e professor, pois a construção do conhecimento implica ação compartilhada, ou melhor, o diálogo e os comentários sobre as leituras literárias realizadas são importantes para haver trocas de informações, confronto de opiniões, comunhão de ideias, exposição de valores e, conseqüentemente, desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo.

Para formar leitores autônomos, de acordo com Lerner (2005), não é suficiente apenas modificar os conteúdos de ensino, é necessário gerar um conjunto de condições didáticas que permita o aluno assumir gradativamente sua responsabilidade como leitor. Para tal propósito, o professor precisa de instrumentalização permanente, tanto mediante a formação como também se torna sujeito das próprias leituras. Não há receitas infalíveis, entretanto, nesta pesquisa, acredita-se na reflexão sobre os dois sujeitos do processo de formação de leitores – o aluno e o professor –, pois há um ponto de ruptura na história da leitura literária na escola: a formação continuada.

2. Enquadramento Metodológico

Este capítulo pretende apresentar a metodologia que nos guiou na realização deste estudo. Antes de descrever e justificar as escolhas metodológicas, acredita-se ser relevante esclarecer que a metodologia utilizada foi planejada para o contexto de ensino presencial. Entretanto, iniciamos o acompanhamento das formações remotas (via *Google meet*) no ano de 2021, quando se decidiu voltar ao Brasil para acompanhar todo o processo formativo presencial das formações continuadas do MAIS PAIC durante o ano de 2022.

Para justificar nossas escolhas metodológicas, é importante revisitar o objetivo que buscamos alcançar neste trabalho, exposto na subseção 1.1 Objetivos e questões de investigação (p.27). É fundamental lembrar ao leitor que a questão central desta investigação é compreender qual a relação entre o processo de formação continuada e o ensino da leitura literária em língua materna dos anos iniciais, desenvolvidos pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC). A partir dessa questão de pesquisa geral, elaboramos as seguintes questões de pesquisa específicas:

- Existe uma relação entre o perfil leitor dos professores participantes da pesquisa e as práticas do ensino da leitura literária em sala de aula?
- Quais são as percepções e representações dos professores-formadores quanto ao ensino da leitura literária presente nas formações do MAIS PAIC?
- Quais conteúdos, textos e estratégias didáticas são trabalhados nas formações do MAIS PAIC destinados ao ensino da leitura literária nos anos iniciais?

Para respondermos a esses questionamentos, o objetivo geral da nossa pesquisa é refletir acerca da formação docente continuada no que concerne ao ensino da leitura literária e o uso do texto literário em língua materna no Ensino Fundamental I, nos anos iniciais (com foco no 1.º ao 3.º ano), atendidas pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC). Em consonância com as questões que motivaram nossa pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar se existe um perfil leitor do professor-formador do MAIS PAIC;

2. Realizar o levantamento das percepções e representações dos professores-formadores quanto ao ensino e à prática da leitura literária presentes na formação continuada do MAIS PAIC;
3. Averiguar se (e em que medida) professores-formadores contemplam, no planejamento de suas aulas, conteúdos, estratégias e textos de ensino da leitura literária ministrados nas formações do MAIS PAIC e/ou, ainda, outros materiais.

Levando em consideração os objetivos apresentados, realizamos o percurso metodológico, o traço investigativo, caracterizando o tipo de pesquisa, assim como o seu contexto de efetivação; definimos, ainda, os participantes, os procedimentos para a geração de dados, os instrumentos utilizados, os procedimentos éticos, considerando-lhes a adequação à natureza da investigação. Por fim, elencamos tudo isto em um quadro norteador que permite a visualização da configuração dos objetivos, da base teórica e dos procedimentos metodológicos.

2.1. Tipo da pesquisa

A presente pesquisa investigou a formação continuada dos professores-formadores dos anos iniciais para o ensino da leitura literária em escolas públicas do Ceará, buscando analisar as ações e as formações do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC. Para atingir os objetivos deste estudo, temos uma abordagem descritiva. De acordo com Gil (2002), a pesquisa descritiva se interessa em descobrir e observar fenômenos, a fim de descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.

Ao descrever com detalhes, é possível aprofundar e compreender a dinâmica social de aprendizagem formativa do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, no âmbito do MAIS PAIC, buscando identificar os fatores inerentes a essa dinâmica que explicam os fenômenos informados pela geração de dados. Vale ressaltar que o trabalho investigativo foi além da verificação ou da descrição de teorias linguísticas para resolver problemas de ensino, visto que os processos de ensino e de aprendizagem são complexos e estão sob diversas contingências de aspectos sociais, políticos, culturais e

psicológicos, o que nenhuma teoria especificamente linguística pode contemplar (Lopes, 1996).

Optar por entender as práticas de linguagem em contextos escolares, por exemplo, significa compreender as ações desenvolvidas cotidianamente, porém não de uma perspectiva técnica ou metodológica, e sim a partir do conhecimento desenvolvido nos momentos específicos da vida cotidiana. Logo, o estudo realizado se propôs a problematizar o conhecimento em relação ao contexto das formações continuadas do MAIS PAIC em que ele é produzido e para quem ele é produzido.

Com vistas ao alcance dos objetivos propostos, realizamos a abordagem qualitativa por considerar a existência de uma relação dinâmica entre o objeto da pesquisa e o contexto em que está inserido. Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando os pontos de vista individuais. Isso possibilita que a realidade social seja descrita e evidenciada a partir de dados que se afastam de uma dimensão quantitativa. Para Minayo (1994), tem especificidades que devem ser pontuadas:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 1994, pp. 21-22)

Podemos dizer, portanto, que fizemos a descrição de uma realidade, a qual foi interpretada considerando os pressupostos teóricos, os documentos e a vivência dos colaboradores (professores-formadores) que fizeram parte do processo. Optamos por refletir sobre a formação continuada, pois acreditamos que a mobilização permanente do professor pode ser o caminho mais eficaz no sentido de promover mudanças de práticas escolares. A análise qualitativa desse processo desvendou, em parte, o

cotidiano educacional das formações, expondo as dificuldades, as conquistas, os avanços e os desafios protagonizados pelos professores-formadores do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, como abordaremos na apresentação e discussão dos resultados.

Esclarecemos que, ao relatar o processo de formação continuada, não tivemos a intenção de polemizar sobre questões como currículo programático, recursos ou métodos capazes de operar profundas transformações na realidade educacional brasileira. Antes, acredito que, a partir da observação direta no dia a dia das formações em questão, bem como das informações colhidas pelos instrumentos de pesquisa, descritos adiante, foi possível avaliar como é possível o movimento entre teoria e prática num dado momento histórico dos sujeitos pertencentes a um programa de governo.

Seguindo essa linha, Lopes (1996) advoga a necessidade de pensarmos uma linguística que dialoga com teorias que atravessam o campo das ciências sociais e das humanidades “para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar” (Lopes, 1996, p. 19). Nesse sentido, na maior parte de nossa pesquisa, analisamos os dados qualitativamente à luz das teorias das ciências humanas e sociais, em especial da Didática de línguas, da Linguística e Educação Literária, disciplinas com as quais tentaremos manter um constante diálogo.

Assim, entendemos que o nosso estudo buscou interpretar o fenômeno em observação sem haver uma preocupação única e exclusiva com o tratamento estatístico de dados numéricos, mas com um aprofundamento em um grupo social e os processos decorrentes de suas interações. Portanto, utilizamos um conjunto de diferentes técnicas interpretativas (apresentadas e discutidas a seguir) que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, traduzindo e expressando os sentidos dos fenômenos da formação continuada do MAIS PAIC do mundo social, reduzindo a distância entre teoria e dados e entre contexto e ação.

Ao levar em consideração o que explicitamos neste subcapítulo, o *corpus* da nossa pesquisa, de acordo com Bauer e Aarts (2002), é composto pelos materiais identificados

como fontes importantes para que o pesquisador possa fundamentar seu texto de forma adequada ao caráter científico necessário à sua investigação. Logo, nosso estudo valeu-se também das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, como de documentos oficiais como leis, relatórios e pesquisas, e com vista a responder igualmente o que propomos às questões norteadoras.

2.2. Contexto da pesquisa

O Ceará é um dos nove Estados da região Nordeste e tem 184 municípios distribuídos em um território de mais 148 mil quilômetros quadrados (148.894,447 km²). De acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, sua população é de 8.791.688 habitantes, o que o coloca como o 8º Estado mais populoso do Brasil e o 3.º do Nordeste.

Em 2022, o Ceará registrou o quinto pior desempenho do Brasil em rendimento médio mensal da população entre as pessoas que têm algum tipo de ganho. Segundo levantamento do *Rendimento de todas as fontes 2022* (PNAD Contínua), realizado pelo IBGE, essa renda média no Estado é de R\$ 1.736,00, um aumento de 1,7% em relação a 2021 e 1,1% maior que o do início da série em 2012.

Apesar de ter o 5.º Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* mais baixo entre os 26 Estados brasileiros, o Ceará registrou o maior aumento no índice nacional que captura a qualidade da educação (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB) nas duas etapas do Ensino Fundamental desde 2005. Dez de seus municípios estão entre os 20 primeiros no *ranking* nacional, incluindo o município de Sobral, com a maior pontuação.

O baixo desempenho econômico faz com que o Estado do Ceará desafie a lógica do senso comum: é destaque nos *rankings* de avaliação do ensino, uma vez que tem o 2.º melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, atrás apenas de São Paulo.

Os bons resultados cearenses em educação – demonstrados pelas avaliações externas – também são frutos de incentivos financeiros direcionados para essa área. E como isso aconteceu? O Ceará iniciou as transferências fiscais para os municípios, vinculando-as ao desempenho educacional. Historicamente, a receita do imposto estadual de

circulação de mercadorias e prestação de serviços (ICMS) era distribuída aos municípios com base na população e no nível de atividade econômica; esse ainda é o caso na maioria dos Estados brasileiros. Em 2007, o Ceará aprovou uma lei – a primeira do país – que determinava que um quarto dessa transferência fosse vinculado ao desempenho do município em educação, saúde e meio ambiente. Nessa fórmula, o peso da qualidade da educação era três vezes superior ao das outras áreas.

Conforme o relatório do Banco Mundial (2020), quase um em cada cinco reais que os municípios recebem do Estado são vinculados a seus resultados educacionais. Tal financiamento possibilitou aos sistemas escolares maior frequência de alunos nas avaliações, para evitar que os gestores educacionais (diretores, coordenadores escolares, por exemplo) tentassem fraudar o sistema por meio da exclusão dos alunos de baixo desempenho. Observa-se, portanto, que os gestores municipais (prefeitos) têm fortes incentivos para obter bons resultados educacionais. Essa caracterização se faz necessária para se ter a dimensão da política de formação de professores e sua interligação com todo processo educativo cearense, além de provocar incentivos econômicos para os municípios pertencentes ao Estado.

Ainda buscando caracterizar melhor o contexto educacional em que realizamos a pesquisa, apresenta-se a Tabela 1, que trata da distribuição da Rede Cearense de Ensino Básico, referente ao ano de 2022. Os dados de 2023 ainda não foram apresentados à sociedade civil.

Tabela 1 - Distribuição da Rede Cearense de Ensino Básico Pública – 2022

Dados	Educação Infantil	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Matrículas	430.201	624.614	528.612	293.455
Docentes	23.707	26.852	29.332	19.327
Estabelecimentos de ensino	3.612	3.462	2.434	712

Fonte: Dados filtrados pela autora da pesquisa através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

É importante expor os dados acima para se conhecer a dimensão do Estado do Ceará e, principalmente, para compreender sua rede escolar. O MAIS PAIC atende diretamente, através de suas formações e seus materiais didáticos, tanto o Ensino Fundamental Anos Iniciais como o Ensino Fundamental Anos Finais.

Ainda sobre a caracterização da educação pública cearense, esta pesquisa teve como contexto de observação as formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), no âmbito da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). O acompanhamento dessas formações nos fez ir a campo para melhor compreensão do contexto pesquisado, dando maior rigor ao processo analítico.

Assim, com base nos procedimentos técnicos utilizados, a nossa pesquisa é um estudo de campo, o qual, conforme afirma Gil (2002), é desenvolvido por meio de observações diretas das atividades dos grupos estudados. Isso implica dizer que o pesquisador realiza parte do trabalho pessoalmente, permanecendo o maior tempo possível na comunidade para estudar o objeto em foco. Com essa imersão na realidade dos professores-formadores, buscamos entender as práticas, os costumes, o cotidiano, as convenções que regem o grupo participante do nosso estudo.

Para tanto, acompanharam-se as formações regionais do Eixo de Literatura, ministradas para um representante de cada Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE)⁶⁷. As CREDEs são a representação da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), situadas em diferentes regiões do Estado, tendo como função coordenar a implementação, a execução das políticas e as diretrizes educacionais na sua jurisdição, voltadas para expansão e melhoria da educação da rede pública de ensino; fortalecer as ações compartilhadas entre Estado e municípios, assim como a gestão efetiva das

⁶⁷ Em 26 de dezembro de 2007, através do Decreto N.º 29.139, Art. 4.º, a estrutura organizacional básica e setorial da Secretaria da Educação (SEDUC) institui, como Órgão de Execução Local e Regional, 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e as Superintendências das escolas estaduais de Fortaleza. Cada CREDE é responsável por uma quantidade exata de municípios. Lembremos que o estado do Ceará tem 184 municípios, pelos quais, portanto, as 20 CREDEs são responsáveis, mais especificamente pelas Secretarias Municipais de Educação (SME), conforme Quadro 3.

estratégias para funcionamento da rede pública; promover a articulação e mobilização da sociedade civil na busca do desenvolvimento e alcance das metas e estratégias do governo; desenvolver mecanismos de acompanhamento e monitoramento da gestão escolar que assegurem a modernização e melhoria dos serviços educacionais com foco no ensino-aprendizagem; garantir a oferta e qualidade dos serviços públicos no âmbito da gestão de recursos humanos, financeiros, patrimoniais, em observância com a legislação vigente, entre outras funções. Atualmente, existem 20 CREDEs, conforme quadro (Cf. Quadro 3) a seguir.

Quadro 3 - Agrupamento dos municípios que pertencem a cada jurisdição de CREDE, conforme Secretária da Educação do Estado do Ceará

CREDE	Municípios	Quantidades de municípios
—	Fortaleza	1 (possui 6 distritos educacionais)
01 - Maracanaú	Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiuba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba	8
02 - Itapipoca	Amontada, Apuiarés, Itapajé, Itapipoca, Miraíma, Paracuru, Paraipaba, Pentecoste, São Gonçalo do Amarante, São Luis do Curu, Tejuçuoca, Trairi, Tururu, Umirim, Uruburetama	15
03 - Acaraú	Acaraú, Bela Cruz, Cruz, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco, Morrinhos	7
04 - Camocim	Barroquinha, Chaval, Camocim, Granja, Martinópolis, Uruoca	6
05 - Tianguá	Carnaubal, Croatá, Guaraciaba do Norte, Ibiapina, Ipu, São Benedito, Tianguá, Ubajara, Viçosa do Ceará	9
06 - Sobral	Alcântaras, Cariré, Coreaú, Forquilha, Frecheirinha, Graça, Groaíras, Hidrolândia, Irauçuba, Massapê, Meruoca, Moraújo, Mucambo, Pacujá, Pires Ferreira, Reriutaba, Santana do	20

	Acaraú, Senador Sá, Sobral, Varjota	
07 - Canindé	Canindé, Caridade, General Sampaio, Itatira, Paramoti, Santa Quitéria	6
08 - Baturité	Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia, Redenção	13
09 - Horizonte	Beberibe, Cascavel, Chorozinho, Horizonte, Pacajús, Pindoretama	6
10 - Russas	Alto Santo, Aracati, Fortim, Icapuí, Itaiçaba, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Quixeré, Russas, São João do Jaguaribe, Tabuleiro do Norte	13
11 - Jaguaribe	Ererê, Iracema, Jaguaratama, Jaguaribara, Jaguaribe, Pereiro, Potiretama	7
12 - Quixadá	Banabuiú, Boa Viagem, Choró, Ibaretama, Ibicuitinga, Madalena, Quixadá Quixeramobim	8
13 - Crateús	Ararendá, Catunda, Crateús, Independência, Ipaporanga, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga, Tamboril	11
14 - Senador Pompeu	Deputado Irapuan Pinheiro, Milhã, Mombaça, Pedra Branca, Piquet Carneiro, Senador Pompeu, Solonópole	7
15 - Tauá	Aiuaba, Arneiroz, Quiterianópolis, Parambu, Tauá	5
16 - Iguatu	Acopiara, Cariús, Catarina, Iguatu, Jucás, Orós, Quixelô	7
17 - Icó	Baixio, Cedro, Icó, Ipaumirim, Lavras da Mangabeira, Umari, Várzea Alegre	7
18 - Crato	Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Campos Sales, Crato, Nova Olinda, Potengi, Saboeiro, Salitre,	12

	Santana do Cariri, Tarrafas	
19 - Juazeiro do Norte	Barbalha, Caririaçu, Farias Brito, Granjeiro, Jardim, Juazeiro do Norte	6
20 - Brejo Santo	Abaiara, Aurora, Barro, Brejo Santo, Jati, Mauriti, Missão Velha, Milagres, Penaforte, Porteiras	10

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Conforme quadro acima (Cf. Quadro 3), verifica-se que Fortaleza, município que é a capital do Estado, não possui CREDE. Os 121 bairros que a compõem são divididos por 6 distritos educacionais. Observa-se, também, que a quantidade de municípios não é dividida proporcionalmente por CREDE, ou seja, que há CREDEs numerosas com vinte e quinze municípios, outras com seis municípios, por exemplo. Apesar dessa diferenciação, cada eixo do MAIS PAIC forma 20 professores-formadores na formação estadual. Logo, no Eixo de Literatura são formados 20 professores-formadores que atuarão em seus municípios.

Nos anos de 2021 e 2022, as formações do Eixo foram divididas em quatro módulos. Em 2021, as formações aconteceram através do *Google Meet* (devido à pandemia). Já em 2022, as formações voltaram a ser ministradas na capital, Fortaleza. A Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM) é a responsável por viabilizar o regime de colaboração no Estado através da organização pedagógica e financeira das formações.

Cada eixo⁶⁸ do MAIS PAIC tem um ou dois consultores, vinculados às universidades cearenses, responsáveis por contribuir com as formações realizadas. A colaboração foi

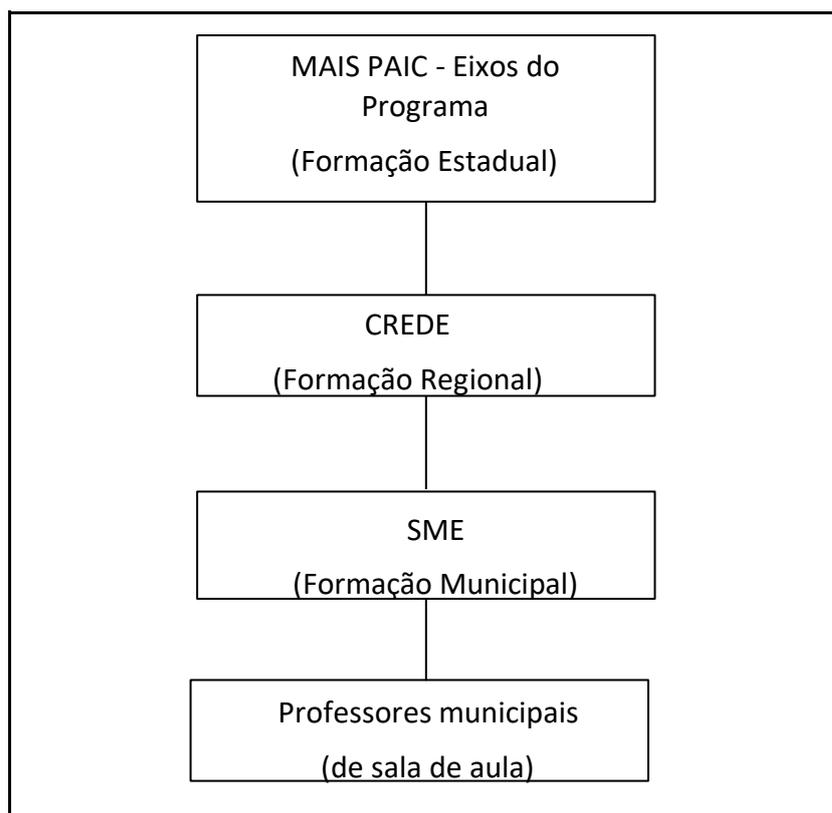
⁶⁸ Eixo da Avaliação Externa, Eixo de gestão de formação de gestores do Ensino Fundamental; Eixo do Ensino Fundamental I (dividido em Ciclo de Alfabetização e 4.º e 5.º anos); Eixo do Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º ano) e Eixo de Literatura e Formação do Leitor, conforme delimitamos no capítulo 3. *Contextualização e breve história do Programa Aprendizagem na Idade Certa.*

viabilizada via regime de bolsas cedidas pelo próprio governo do Estado. No caso do Eixo de Literatura, no ano de 2021, teve uma consultora bolsista.

Já em 2022, teve uma consultora e duas formadoras também bolsistas. Quem ministrou as formações ao público participante na nossa pesquisa (professores-formadores) foram essas duas formadoras e, em alguns momentos, contaram com a participação da consultora.

Os eixos do Programa trabalham na sede da SEDUC e têm em média 3 a 5 pessoas, que desenvolvem a logística e a operacionalização das formações, os materiais pedagógicos e outras ações como já descritas. O Eixo de Literatura desenvolve as formações em parceria com a consultoria. A Figura 4 apresenta o fluxo de como se apresentam as formações do MAIS PAIC.

Figura 4 – Representação do Fluxo das formações do MAIS PAIC



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo a figura acima, compreendemos que os eixos do programa – aí incluído o Eixo de Literatura – ministram formações para os professores-formadores das CREDEs (20 CREDEs e Fortaleza). Depois, esses professores-formadores, que recebem as formações, ministram os módulos para os professores-formadores das Secretarias Municipais de Educação (SME). Estes, por fim, ministram aos professores das salas de aulas ao ano correspondente de ensino.

Logo, cabe à SEDUC prestar assessoria técnica através dos eixos do programa, respeitar o princípio de autonomia dos entes federados e adequar suas ações à realidade e à diversidade dos municípios. Estes, por sua vez, ficaram responsáveis por fornecer o apoio logístico e os materiais necessários para a realização das atividades do programa e por disponibilizar as equipes técnicas locais para a implementação das propostas.

A estruturação do Programa em eixos representa uma visão sistêmica, a qual pretende desenvolver um conjunto de ações de modo assegurar a consecução dos objetivos propostos. As ações recomendadas para cada eixo do programa apontam para o desenvolvimento de uma política de formação continuada de professores, a partir do diálogo entre as ações de formação e as ações previstas nos eixos.

Apresentamos, no Quadro 4, informações pertinentes a respeito desses módulos para melhor vislumbrar o contexto de nossa pesquisa.

Quadro 4 – Informações sobre os módulos das formações observadas no ano de 2021

Módulos	Tema	Data
1.º	O ensino da Literatura hoje: uma discussão a partir do que diz Benedito Antunes.	09 de março de 2021
2.º	A Literatura em sala de aula: breves apontamentos a partir dos estudos de Efigênia Alves.	11 de maio de 2021
3.º	A Literatura e a formação das sensibilidades. Ou: com quantas histórias se faz uma pessoa? A partir dos estudos de Efigênia Alves.	10 de setembro de 2021

4.º	Roda virtual de partilha poética: nosso abraço literário.	25 de outubro de 2021
-----	---	-----------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

No ano de 2021, além das formações acontecerem de forma remota pelo *Google Meet*, também havia atividades assíncronas na plataforma do *Google Classroom*, como textos, vídeos e materiais que detalharemos mais adiante na apresentação e discussão dos resultados. Ressalta-se que as formações do Eixo foram denominadas “Estudos e Práticas de Leitura Literária aplicada ao Ensino Fundamental”. A carga horária dessas formações era apenas de uma hora para os anos iniciais (turno da manhã) e uma hora para os anos finais (turno da tarde).

Quadro 5 - Informações sobre os módulos das formações observadas no ano de 2022

Módulos	Tema	Data
1.º	Entre a Pele e a Palavra	17 e 18 de março de 2022
2.º	O conto nos quatro cantos da vida	12 e 13 de maio de 2022
3.º	Ler, analisar e elaborar: o livro no círculo de leitura	04 e 05 de agosto de 2022
4.º	A intertextualidade e a formação do(a) leitor(a) literário(a)	15 e 16 de agosto de 2022

Fonte: Elaborado pela autora.

No ano de 2022, as formações do MAIS PAIC foram igualmente divididas por módulos, acontecendo sempre duas delas no primeiro semestre e outras duas no segundo semestre, conforme o quadro acima sobre os módulos do Eixo de Literatura e Formação do Leitor. O citado eixo denominou sua formação de “Curso de Educação Literária no Ensino Fundamental – 2022”. Todos os módulos aconteceram em um hotel próximo à sede da Secretaria de Educação do Estado. No mesmo local e nos mesmos dias, estavam acontecendo formações de outros eixos do programa em outras salas.

Nosso acompanhamento foi realizado em todos os módulos durante todo o ano de 2021 e 2022. Tivemos total apoio da coordenação do programa para assistir às formações, pois já tínhamos passado pelos comitês de ética tanto da Universidade do Porto quanto da Universidade Estadual do Ceará. Apresentado o contexto em que nossa pesquisa se insere, a seguir tratamos de apresentar os sujeitos de nosso estudo.

2.3. Sujeitos da pesquisa

O universo de partida para a seleção dos participantes desta pesquisa envolveu todos os 184 municípios do Estado do Ceará. A amostra, no entanto, foi selecionada de forma intencional, procedimento que, segundo Gil (2002), consiste em definir um subgrupo do universo que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo. Os professores-formadores que participaram da pesquisa são representantes das 20 CREDEs, dentre os quais um deles era representante da Secretaria Municipal de Educação.

No ano de 2021, o Eixo de Literatura não tinha seus próprios professores-formadores. Logo, para o citado Eixo, era destinada apenas uma hora dentro das formações do Eixo de Ensino Fundamental I – Língua Portuguesa e uma hora para os professores-formadores do Eixo do Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa. No mapeamento que realizamos, somente pelo inquérito – isto é, mediante questionário sobre as formações – todos os 19 participantes da pesquisa disseram ter participado de todos os módulos das formações do Eixo de Literatura, conforme Apêndice G, no ano de 2021 (Grupo 1). Não foi possível confirmar essa informação, como fizemos no ano seguinte de forma presencial em sala de aula.

Já no ano de 2022, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor passou a ter seus próprios professores-formadores para realizar o trabalho nas 20 CREDEs e em Fortaleza, totalizando 21 professores-formadores. Estes recebiam bolsas para realizar o trabalho nos municípios de sua jurisdição.

Tabela 2 - Percentual de participação dos professores-formadores do Eixo de Literatura - ano 2022

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Percentual de frequência
P1	P1	P1	P1	100%
P2	P2	P2	P2	100%
	P3	P3		50%
P4	P4	P4	P4	100%
P5		P5	P5	75%
	P6		P6	50%
P7		P7	P7	75%
P8	P8		P8	75%
	P9	P9	P9	75%
P10	P10	P10	P10	100%
P11	P11	P11	P11	100%
P12	P12	P12	P12	100%
P13	P13	P13	P13	100%
P14	P14	P14	P14	100%
P15	P15	P15	P15	100%
P16	P16	P16	P16	100%
P17	P17	P17	P17	100%
P18		P18		50%
P19	P19	P19		75%
P20	P20	P20	P20	100%
P21				25%

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, conforme o quadro acima, participaram, em algum momento da formação, cerca de 21 professores-formadores. Entretanto, apenas 12 formandos⁶⁹, o que corresponde a 57% do total de 21, participaram efetivamente dos quatro módulos da formação do Eixo de Literatura no ano de 2022. Houve, ainda, 5 alunos que participaram de três módulos e 4 alunos que participaram apenas de dois módulos.

Tabela 3 - Resumo quantitativo e porcentagem de professores-formadores presentes nos módulos de 2022

Módulos da formação	Quantidade de participantes (professores-formadores das CREDEs)	% em relação ao total de alunos matriculado
1	21	100%
2	17	80%
3	18	85%
4	18	85%

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se um percentual alto de participação de representantes de professores-formadores das CREDEs. Entretanto, apenas 12 participantes estiveram em todos os módulos. Logo, durante nosso acompanhamento, percebeu-se que, para evitar faltas, as CREDEs enviavam à capital, Fortaleza, professores-formadores representantes que não eram necessariamente bolsistas do Eixo de Literatura, mas de outros eixos ou técnicos da CREDE.

Além do público previsto, um representante de cada CREDE e um da SME de Fortaleza também compareceram à formação do Eixo, assim como técnicos pedagógicos da Coordenadoria de Educação e Promoção Social (COEPS), da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, coordenadoria responsável pelo segmento da Educação Infantil.

⁶⁹ Em alguns momentos, estamos a nos referir a alunos (ou aluno) para os professores-formadores que assistiram às formações do Eixo de Literatura do MAIS PAIC.

O grupo de 2022 (Grupo 2) foi responsável por receber as formações estruturadas pelo Eixo de Literatura – e pela consultoria contratada – e repassá-las aos seus professores-formadores municipais. Todos os participantes da pesquisa são bolsistas do MAIS PAIC e passam por uma seleção pública. No Anexo E, temos o modelo da última chamada pública⁷⁰ para composição de um banco, isto é, uma lista de formadores. Os selecionados para atuarem no programa recebem uma bolsa mensal do Governo do Ceará.

Ressaltamos que foram considerados sujeitos dessa pesquisa os professores em formação que participaram das etapas previstas nos nossos procedimentos de pesquisa.

2.4. Procedimentos para a geração de dados

Após a volta ao Brasil, retomamos o contato com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Assim, aproximamo-nos mais do nosso objeto de estudo e conhecemos como está estruturado o MAIS PAIC, sobretudo, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor e a coordenadoria responsável por suas ações, conforme já relatamos.

Em seguida, requeremos a anuência da SEDUC para acompanhar as formações do Eixo de Literatura, acessar os materiais formativos, acompanhar os módulos e a aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Iniciamos o acompanhamento das formações ainda no ano de 2021, as quais, entretanto, ainda estavam acontecendo de forma remota devido à pandemia da Covid-19.

Pudemos observar as formações regionais nos meses de março, maio, setembro e outubro de 2021. Detivemo-nos nas formações que o Eixo de Literatura e Formação do Leitor que eram ministradas para os formadores dos anos iniciais (1.º ao 3.º ano). Era destinada a esta formação apenas uma hora, conforme dito anteriormente e que consta na agenda do Anexo F⁷¹. Verificamos que esse tempo era sempre ultrapassado, tendo

⁷⁰ Anexo E.

⁷¹ Anexo F das agendas da formação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, dos módulos I, II e III, de 2021.

em vista que uma hora para formação era insuficiente. Além disso, observou-se uma formação expositiva, sem trabalho colaborativo entre os professores-formadores.

Já no ano de 2022, as formações voltaram ao formato presencial, passando oficialmente de uma hora para dois dias de formação em Fortaleza. As temáticas e os conteúdos desenvolvidos nessas formações presenciais buscaram trabalhar tanto com os anos iniciais como com os finais, conforme o Anexo G⁷². Substancialmente, o Eixo de Literatura ganhou maior visibilidade no seu trabalho ao ter seus próprios bolsistas que seriam formadores.

Por termos acompanhado dois grupos de trabalhos, um em 2021 e outro em 2022, optamos por aplicarmos os instrumentos de coleta de dados com esses dois grupos, que foram divididos da seguinte forma:

- **Grupo 1:** professores-formadores regionais dos anos iniciais (1.º ao 3.º ano) de 2021;
- **Grupo 2:** professores-formadores regionais do Eixo de Literatura e Formação do Leitor de 2022.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

Neste tópico, descrevemos os instrumentos utilizados durante a investigação para a coleta de dados. Tratando-se de uma investigação qualitativa, em que a análise proveniente dos documentos permite estruturar os inquéritos por questionário, tivemos o cuidado de recolher os dados que melhor permitissem o estudo em profundidade do objeto empírico.

Neste processo, o objetivo foi essencialmente exploratório, visando a fundamentar a etapa de trabalho posterior e a métodos correlacionais de procura de natureza e do grau de relações entre variáveis identificadas dedutiva ou indutivamente. Além disso, oferecer maior número de escolhas ao investigador representa necessidades acrescidas de conscientização dos efeitos dessas escolhas, de justificação e de controle da

⁷² Anexo G das agendas da formação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, dos módulos de 2022.

instrumentação, conforme aponta Esteves (2002). A seguir, temos a especificação de cada instrumento utilizado na coleta e em quais grupos foram aplicados.

2.5.1. Análise de documentos

Em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa, recorreu-se também à análise documental presente nos materiais das formações: agendas e textos dos módulos; os pressupostos norteadores do Eixo de Literatura e Formação do Leitor; publicações da SEDUC; decretos; leis; editais entre outros. O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, pois há uma riqueza de informações que se pode extrair, resgatar e relacionar o seu uso em áreas da Linguística, do Ensino e da Didática, por exemplo, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Podemos acrescentar ainda que o uso dos documentos na pesquisa nos permitiu acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social das ações do MAIS PAIC e, principalmente, do Eixo de Literatura e Formação do Leitor. A análise documental favoreceu a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros, como aponta Cellard (2008).

Segundo Gil (2009), esse tipo de pesquisa tem como foco documentos que ainda não receberam um olhar analítico e que, neste caso, nem receberiam, porque ficariam apenas para conhecimento e estudo de um pequeno grupo, por exemplo, do grupo que participava das formações e da rede que integra a Secretaria da Educação. A pesquisa documental vem ressaltar o valor do tratamento analítico de tais documentos, valendo-se de fontes diversificadas e buscando compreender quais teorias embasaram tais constatações e escolhas metodológicas para elaboração das formações continuadas e das diretrizes do Programa MAIS PAIC.

2.5.2. Inquérito por questionário de perfil leitor

O questionário (Apêndice A) teve como objetivo coletar informações, buscando identificar a construção do perfil leitor e o processo de leitura do professor-formador. De posse dessas informações, buscou-se verificar se havia uma relação entre o perfil

leitor dos professores participantes da pesquisa e as práticas do ensino da leitura literária em sala de aula.

Esse instrumento é composto de quinze itens, divididos em I - Histórico leitor (quatro perguntas); II - Experiências leitoras atuais (oito perguntas); III - Acerca das formações acadêmicas (três perguntas). No Grupo 1, foi respondido por 18 professores-formadores e 15 professores-formadores no Grupo 2.

2.5.3. Inquérito por questionário sobre as formações

Este questionário (Apêndice B) possibilitou coletar informações sobre as formações do MAIS PAIC na perspectiva do professor-formador participante das sessões do Eixo de Literatura e Formação do Leitor e quais as percepções e representações desses professores quanto ao ensino da leitura literária presente nessas formações continuadas.

Aplicamos esse instrumento aos professores ao final das formações remotas no Grupo 1 (2021), e ao final das formações presenciais no primeiro semestre para o Grupo 2 (2022). É composto por 15 perguntas, com duas em que solicitamos justificativas ao que foi respondido, para uma melhor compreensão da perspectiva do professor participante da pesquisa. No Grupo 1, foi respondido por 19 professores-formadores e 15 professores-formadores no Grupo 2.

2.5.4. Inquérito por questionário ao final do processo de formação continuada

Nessa última fase de aplicação desse instrumental (Apêndice C), gostaríamos de ter realizado uma entrevista semiestruturada com os professores-formadores. Entretanto, não foi possível, pois os participantes não desejaram ter suas respostas gravadas. Logo, optamos em aceitar a vontade da maioria que quis contribuir com a pesquisa de forma escrita. O instrumental foi aplicado apenas com o Grupo 2 (2022), com os professores-formadores que permaneceram no ciclo formativo de 2023. O presente inquérito foi composto por 12 perguntas abertas e buscaram averiguar se (e em que medida) os professores-formadores contemplam, no planejamento de suas aulas, conteúdos, estratégias e textos das formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor - MAIS PAIC e/ou outros materiais.

2.6. Procedimentos de análise dos dados

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio das respostas dos participantes aos três instrumentos de geração e coleta utilizados: Inquérito por questionário de perfil leitor, Inquérito por questionário sobre as formações continuadas e Inquérito por questionário ao final do processo de formação continuada. Destacou-se também como instrumento a análise de documentos.

Primeiro, analisamos os questionários para obter o perfil leitor dos participantes. Depois, procedemos à análise sobre as formações continuadas do MAIS PAIC. O fato de os inquéritos terem sido elaborados no Formulário do *Google* auxiliou o procedimento de análise, pois a plataforma gerou um resumo das respostas. Todas as respostas encontram-se nos Apêndices F, G e H, organizadas por inquéritos e grupos (Grupo 1 e Grupo 2).

Em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa, as entrevistas foram analisadas conforme o método de análise temática proposto por Braun e Clarke (2006). Assim, olhamos para os dados à luz do referencial teórico, visando identificar os temas e, também, entender o contexto e o sentido das informações contidas nos dados, com o objetivo de responder à questão central colocada na pesquisa, que é a de compreender qual a relação entre o processo de formação docente continuada e o ensino da leitura literária em língua materna dos anos iniciais, desenvolvidos pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC). Em conformidade aos estudos de Braun e Clarke (2006), para analisar os dados, percorremos as seguintes fases:

- 1) Leitura integral das respostas dos inquéritos - Nesta primeira fase, todas as respostas dos participantes foram lidas de maneira ampla e detalhada para obter uma visão geral do conteúdo e identificar padrões, ideais iniciais e aspectos recorrentes nos dados;
- 2) Organização do material por temas significativos - Após a leitura integral, os dados foram categorizados e agrupados em temas ou padrões que emergiram das respostas dos participantes;

- 3) Verificação e confrontação dessas respostas com os objetivos da pesquisa e com o enquadramento teórico da investigação - A última fase permitiu validar e interpretar os temas identificados à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

Vale destacar que os documentos, mencionados como um dos instrumentos da pesquisa, foram incorporados em uma fase complementar às etapas de análise dos dados dos inquéritos, estando presentes na discussão dos resultados. Esta fase nos ajudou a fornecer uma perspectiva estrutural que dialogou com os dados qualitativos dos inquéritos

2.7. Procedimentos éticos

Para darmos continuidade a nossa pesquisa, no que se refere à coleta de dados, submetemos o presente projeto à Comissão de Ética da FLUP - Portugal e ao Comitê de Ética no Brasil - Universidade Estadual do Ceará, pois a pesquisa envolve estudos com seres humanos.

Tivemos a aprovação tanto na Comissão de Ética da FLUP, parecer n.º 08/CEFLUP/2021 quanto no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE), parecer n.º 4.971.454. Após as aprovações em ambos comitês e recebimento dos pareceres, demos prosseguimento à metodologia proposta. Posteriormente, entramos em contato com a coordenadora responsável pelo Programa MAIS PAIC, no âmbito da Secretaria da Educação do Ceará; em seguida, com os professores-formadores para a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE.

Expostas e justificadas as nossas escolhas metodológicas, que se adaptaram ao contexto e aos nossos objetivos, iremos passar a uma III Parte desta Tese, onde faremos uma apresentação e discussão dos resultados.

**PARTE III – UMA ANÁLISE DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS PARA O ENSINO DA
LEITURA LITERÁRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO CEARÁ NO
ÂMBITO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA
– MAIS PAIC**

1. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos resultados coletados ao longo de nossa pesquisa, conforme aplicação dos instrumentos e dos procedimentos descritos no capítulo Enquadramento Metodológico. Lembramos que, para a análise, usamos os dados recolhidos pelo Inquérito por questionário de perfil leitor, Inquérito por questionário sobre as formações, Inquérito ao final do processo de formação continuada, assim como documentos (Proposta do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, Ementas das formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor de 2021 e 2022 e Documento Curricular Referencial do Ceará).

As respostas presentes nesses instrumentos, documentos e o acompanhamento presencial das formações nos auxiliaram a compreender sobre a formação continuada do MAIS PAIC para as práticas de leitura literária em língua materna nas escolas públicas do Ceará, com foco nas séries iniciais. Para a organização do processo de análise, este capítulo se constitui de três subcapítulos.

Buscamos estabelecer um diálogo entre os dados gerados e os postulados teóricos selecionados na presente investigação, a fim de responder às questões de pesquisa e alcançar nossos objetivos. Logo, a apresentação desses resultados e sua análise são pautados pelo nosso intento de responder às perguntas de pesquisa sob o ponto de vista da triangulação de dados gerados tanto por meio dos instrumentos aplicados como pela análise de documentos.

Para responder à primeira pergunta de pesquisa (Existe uma relação entre o perfil leitor dos professores participantes da pesquisa e as práticas do ensino da leitura literária em sala de aula?), apresentamos e discutimos os dados obtidos a partir da análise do Inquérito por questionário de perfil leitor. Os dados gerados através do citado instrumento nos permitiram elaborar os perfis que nos auxiliaram a descortinar um panorama do contexto de vida desses sujeitos, a fim de conhecer aspectos contextuais de suas vidas para compreender quem são esses sujeitos que neste tempo e espaço investigativo nos informam de si no que diz respeito ao seu processo de construção identitária e profissional. Ressalta-se que a pesquisa é um recorte da realidade situada

num tempo e espaço definidos, e os processos e as histórias de vida dos sujeitos (professores-formadores) inseridos no contexto das formações continuadas do MAIS PAIC.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa (Quais são as percepções e representações dos professores-formadores quanto ao ensino da leitura literária presente nas formações do MAIS PAIC?), analisamos de forma qualitativa os dados gerados pelo instrumento Inquérito por questionário sobre as formações realizadas ao final do processo formativo de 2021 e 2022, buscando discutir as implicações da formação de professores para o trabalho pedagógico com a leitura literária, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, para a terceira pergunta de pesquisa (Quais conteúdos, textos e estratégias didáticas são trabalhados nas formações do MAIS PAIC destinados ao ensino da leitura literária nos anos iniciais?), buscamos realizar uma análise do instrumento Inquérito ao final do processo de formação continuada (aplicado somente aos formadores que desejaram participar da conclusão da pesquisa e que permaneceram como formadores em 2023) correlacionando com dados obtidos a partir da análise dos seguintes documentos:

- Proposta do Eixo de Literatura e Formação do Leitor;
- Ementas das formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor de 2021 e 2022;
- Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Vale ressaltar que dentre o conjunto de questões que compõem os inquéritos, para fim de discussão dos dados, elegemos aquelas que julgamos mais pertinentes e significativas para responder às nossas perguntas de pesquisa e dar conta dos objetivos investigativos. Este capítulo está dividido em três subcapítulos que reúnem dados e suas respectivas análises a fim de responder nossas três questões de pesquisa. A seguir temos a primeira seção que apresenta os dados coletados nos inquéritos por questionário de perfil leitor, sobre as formações continuadas do MAIS PAIC - Anos Iniciais (Ciclo de Alfabetização) e

ao final do processo de formação continuada. Logo depois, trazemos a discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

1.1. Apresentação dos resultados da análise

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise dos dados, utilizando para o efeito a Análise de Conteúdo Temática (ver Braun & Clarke, 2006), pois oferece uma abordagem acessível e teoricamente flexível para análise de dados qualitativos, fornecendo um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo, de informações. Para tanto, a definição dos temas decorreu das seguintes fases: 1) leitura integral das respostas dos inquéritos; 2) organização do material por temas significativos; 3) verificação e confrontação dessas respostas com os objetivos da pesquisa e com o enquadramento teórico da investigação.

Adiante, trazemos a apresentação dos resultados do Inquérito por questionário de perfil leitor. Posteriormente, a apresentação dos dois instrumentos: Inquérito por questionário sobre as formações continuadas e Inquérito por questionário ao final do processo de formação continuada. Vale destacar que tais dados foram levados também para a seção seguinte, Discussão dos resultados.

1.1.1 Apresentação dos resultados do Inquérito por questionário de perfil leitor

Inicialmente, em busca de compreender melhor as subjetividades dos professores-formadores do MAIS PAIC em formação sobre o ensino da leitura literária e do tema literário, consideramos importante analisar de maneira objetiva aspectos relacionados aos seus contextos de vida no que diz respeito ao desenvolvimento da formação leitora. Para isso, aplicamos o Inquérito por questionário de perfil leitor tanto ao Grupo 1 quanto ao Grupo 2. Os dados coletados gerados pelo Inquérito por questionário de perfil leitor geraram as seguintes categorias:

- a) Histórico leitor;
- b) Experiências leitoras atuais;
- c) Formação acadêmica.

Quadro 6 - Categorias de análise do perfil leitor

Categorias	Descrição
Histórico Leitor	Engloba experiências e influências na formação leitora durante a infância.
Experiências leitoras atuais	Trata dos hábitos, das preferências e dos fatores relacionados à leitura literária na vida adulta.
Formação acadêmica	Aborda a contribuição da formação acadêmica e contínua na prática e no desenvolvimento como leitor.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito ao tema histórico leitor, tanto no Grupo 1 quanto no Grupo 2, os professores-formadores demonstraram um contato regular (38,9% no Grupo 1 e 40% no Grupo 2) com textos literários durante a infância. Houve também falta de incentivo familiar como um elemento significativo na prática da leitura entre as crianças (hoje adultos, professores-formadores que trabalham com leitura literária), pois os dados coletados apontam para uma baixa porcentagem de pais que liam ou contavam histórias do ambiente doméstico.

Em contrapartida, vimos que a figura do professor exerceu um papel importante na influência leitora dos participantes dos grupos, em seguida, apareceram os familiares e os amigos também contribuindo com a formação leitora destes na infância. Os dados também revelaram que houve uma percepção predominantemente positiva durante o “período de aprender a ler”, considerando que foi uma atividade prazerosa e motivadora (61,1% no Grupo 1 e 46,7% no Grupo 2). Há de considerar que houve também participantes que não tiveram experiências motivadoras durante esse período de alfabetização.

No tema experiências leitoras atuais, buscamos compreender as preferências, as motivações e as dificuldades relacionadas à leitura literária dos participantes. Primeiramente, os dados mostram que a frequência da leitura por fruição/prazer aconteceu predominantemente por mês no Grupo 1 (38,9%) e por dia no Grupo 2

(33,3%). Quanto às preferências de leitura, encontramos contos, crônicas, poemas, livros técnicos, didáticos, de autoajuda, salmos bíblicos, e obras da PAIC Prosa e Prosa. Além disso, os participantes informaram que realizam a leitura do texto literário na íntegra (72,2% no Grupo 1 e 86,7% no Grupo 2).

Para os critérios que mais influenciaram a escolha do texto literário, observou-se que a temática foi o principal fator para ambos os grupos para a escolha de um texto literário. Novamente, destacou-se a figura do professor, desta vez como influência para indicação literária. Acompanhamos, portanto, que o trabalho e a atuação docente foi rememorada desde a influência leitora na infância até os dias atuais para o desenvolvimento das leituras na vida adulta. Um dos principais obstáculos relatados para o afastamento dos participantes da leitura literária foi a falta de tempo, mencionada por uma significativa parcela de ambos os grupos (Grupo 1: 76,9%; Grupo 2: 60%).

Por fim, temos o último tema do perfil leitor, formação acadêmica, com o objetivo de avaliar como o curso de magistério ou a faculdade cursada contribuiu para o desenvolvimento leitor dos participantes da pesquisa. No Grupo 1, 50% dos participantes relataram que o curso superior exerceu alguma influência, enquanto no Grupo 2 esse percentual foi de 53,3%. Tiveram justificativas que se referiram à orientação de professores:

“Foi muito importante a influência de alguns professores em despertar o gosto e prazer pela literatura.” (PG1)⁷³

“Meu despertar literário deu-se por influência direta de um professor / pesquisador da graduação.” (PG2)⁷⁴

Os professores acadêmicos atuaram como agentes motivadores, fornecendo orientações e ampliando o repertório literário para alguns participantes da pesquisa. A escolha do curso para atuação no magistério apareceu como um fator significativo de aproximação com a literatura devido ao interesse prévio e à natureza do curso.

⁷³Participante do Grupo 1.

⁷⁴Participante do Grupo 2.

Entretanto, há de se destacar também as justificativas negativas apresentadas pelos participantes durante sua formação acadêmica, como:

“O curso de Pedagogia não estimulou para a formação literária nem enquanto leitora nem como professora em formação.” (PG1)

“Meu curso superior foi letras, desta forma, o destaque e ênfase do curso era todo voltado para o estudo dos elementos gramaticais”. (PG 2)

Destacamos estas duas realidades trazidas pelos participantes, demonstrando entraves na formação do leitor tanto nos cursos de Pedagogia quanto de Letras, ou seja, estes relatam que sua formação acadêmica teve pouca (ou nenhuma) ênfase na leitura literária ou no estímulo para desenvolvê-la. Alguns participantes mencionam a imposição e o caráter mecânico das práticas de leitura, o que dificultou o desenvolvimento de um vínculo prazeroso com a literatura.

Ainda abordando a formação acadêmica, os dados indicaram um aumento (quando comparado com a formação inicial) no percentual de atividades de formação continuada reconhecidas como influentes na prática leitora, atingindo 70,8% no Grupo 1 e 60% no Grupo 2. As justificativas trazidas pelos participantes da pesquisa citam o Eixo de Literatura:

“Sim. A formação continuada oportunizou o conhecimento de diferentes obras literárias (em momentos de contação); favoreceu estudos teóricos sobre elementos que compõem a formação do leitor; e fomentou a rotina literária em sala de aula a partir do Ciclo de Leitura (leitura e os campos de experiências).” (PG1)

“Totalmente, minha paixão pela a literatura só foi intensificada, durante todo esse período atuando como formadora Regional do Mais Paic, agora Paic Integral. A excelência das temáticas formativas nos encaminhou a tudo isso.” (PG 2)

As respostas revelaram que o MAIS PAIC, mais precisamente as formações ministradas pelo Eixo de Literatura, foi fundamental para aprimorar as práticas leitoras, ampliar o repertório literário dos educadores e fortalecer o vínculo com a leitura literária, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

1.1.2. Apresentação dos resultados do Inquérito por questionário sobre as formações continuadas do MAIS PAIC - Anos Iniciais (Ciclo de Alfabetização)

Após conhecer sobre o perfil leitor dos participantes da pesquisa, passamos a analisar como os professores-formadores avaliaram as formações do Eixo de Literatura no âmbito do Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC. Para tanto, utilizamos dois instrumentos: Inquérito por questionário sobre as formações continuadas e Inquérito por questionário ao final do processo de formação continuada.

Este dois inquéritos se relacionam entre si para poder verificar os dois objetivos propostos: as percepções e representações dos professores-formadores quanto ao ensino e à prática da leitura literária presentes na formação continuada do MAIS PAIC, além de averiguar se (e em que medida) professores-formadores contemplam, no planejamento de suas aulas, conteúdos, estratégias e textos de ensino da leitura literária ministrados nas formações do MAIS PAIC e/ou, ainda, outros materiais.

As informações obtidas por estes inquéritos geraram as seguintes categorias de análise:

Quadro 7 - Categorias de análise das formações continuadas

Categorias	Descrição
Percepção sobre as formações do MAIS PAIC	Engloba a avaliação geral das formações, incluindo sua qualidade, sua relevância e seu foco na utilização do texto literário.
Impacto das formações na prática docente	Inclui a utilização dos conhecimentos (e materiais) das formações e do acompanhamento docente.
Desafios e sugestões para a formação	Aborda as dificuldades e sugestões para aperfeiçoar as formações.

Exploração de espaços para a leitura literária	Trata da utilização de espaços na escola para a leitura literária.
Planejamento colaborativo e estratégias literárias	Abrange a organização para o planejamento e as estratégias adotadas para o trabalho com a leitura literária.
Dificuldades e propostas para o ensino de leitura literária.	Identifica os desafios e as alternativas para o ensino da leitura literária.

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro tema, percepção sobre as formações do MAIS PAIC, revelou que as formações do Eixo de Literatura foram avaliadas de forma positiva, com destaque para seu papel significativo na orientação para o uso do texto literário e na sua relevância no contexto pedagógico em sala de aula. Segundo os dados recolhidos, a maioria dos participantes do Grupo 1 considerou as formações do Eixo de Literatura como excelentes (73,7%) ou boas (26,3%). No Grupo 2, observou-se uma mínima variação: 73,3% dos participantes avaliaram as formações como excelentes e 20% como boas. Existe quase unanimidade entre os participantes quanto ao papel das formações do MAIS PAIC na orientação para o uso do texto literário em sala de aula.

Um ponto interessante é que, mesmo durante o período de pandemia, o Grupo 1 destacou unanimemente que as formações do Eixo de Literatura combinaram componentes teóricos e práticos, evidenciando uma integração teórico-prática mesmo no formato remoto. Com o retorno às atividades presenciais, essa percepção de integração foi mantida também pelo Grupo 2. Esta integração pode ser verificada nesta resposta:

“Um trabalho de excelência onde bons textos eram apresentados, com critérios de qualidade. Ao tratarmos o texto literário também tínhamos boas referências, uma delas era a sequência básica de Rildo Cosson (Motivação/Introdução/Leitura e Interpretação). As metodologias utilizadas eram o aconchego literário e o alforge de histórias. ” (PG2)

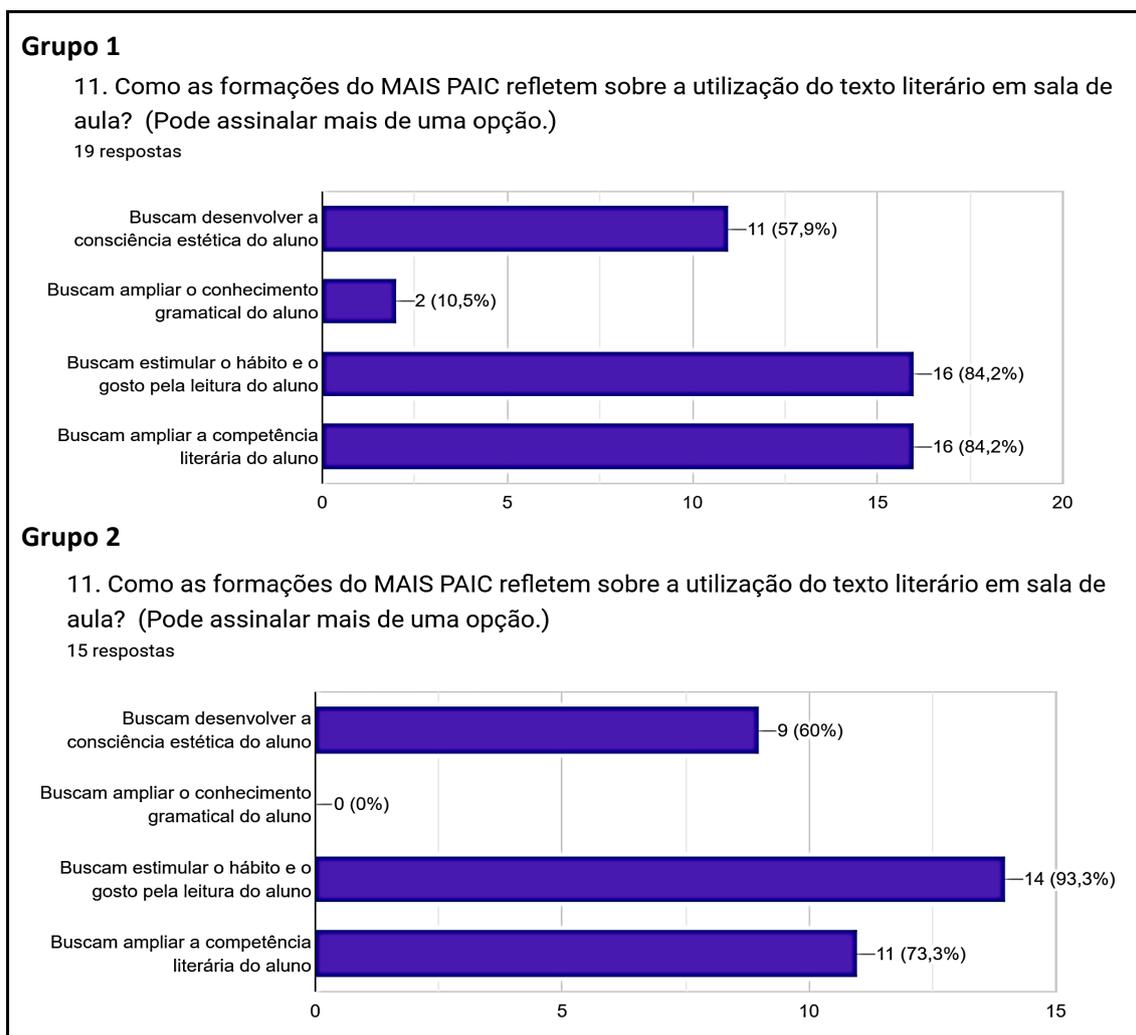
Tal relato refletiu uma percepção positiva sobre o fortalecimento do trabalho com textos literários nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na visão dos professores-formadores, as formações realizadas pelo programa MAIS PAIC prezam pela qualidade da escolha de textos literários e pela adoção de referências teóricas e metodológicas (*Aconchego Literário* e *Alforje de Histórias*).

Quando tratamos do impacto das formações na prática docente, os conhecimentos adquiridos nos módulos do Eixo de Literatura foram aplicados na prática pedagógica dos participantes, tanto em suas funções de professores-formadores quanto como professores do Ensino Básico. No Grupo 1, 84,2% dos participantes indicaram utilizar esses conhecimentos em sua prática, enquanto no Grupo 2 esse percentual é de 86,7%.

Quanto aos materiais distribuídos durante a formação, focamos em saber se os professores-formadores receberam livros de Literatura Infantil do MAIS PAIC (Coleção Paic, Prosa e Poesia) para o trabalho formativo, uma vez que é uma das ações do Eixo de Literatura a seleção e a editoração destes livros. O Grupo 1, quase na maioria, já recebeu este material literário: 94,7%. Quando olhamos para o Grupo 2, o percentual cai para 40%.

De acordo com os participantes da pesquisa, as formações do MAIS PAIC mostraram-se eficazes em promover a reflexão sobre o uso do texto literário nas salas de aula, alcançando um percentual próximo à unanimidade em ambos os grupos: 94,7% no Grupo 1 e 93,3% no Grupo 2.

Gráfico 1 – As formações do MAIS PAIC e a utilização do texto literário em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora.

A utilização do texto literário nas formações reflete para a promoção do hábito e do gosto pela leitura entre os alunos bem como para o desenvolvimento das competências literárias dos alunos, tanto no Grupo 1 quanto no Grupo. Os dados coletados também revelaram que as formações buscam desenvolver a consciência estética do aluno. Apesar de mínimo, ainda há professores-formadores no Grupo 1 a acreditar que o enfoque formativo é a ampliação do conhecimento gramatical do aluno.

Ainda sobre o impacto das formações, temos o acompanhamento da prática docente. Nossa pesquisa evidenciou duas principais dimensões quanto à frequência desse acompanhamento: sistemático e ocasional. O percentual de professores-formadores

que realizam o acompanhamento sistemático após as formações é 57,9% no Grupo 1 e 60% no Grupo 2. Os demais afirmaram realizá-lo apenas ocasionalmente (algumas vezes). Isso demonstra que não há uma uniformidade nos grupos acerca dessa etapa do processo.

Na categoria desafios e sugestões para a formação, focou-se nas formações do MAIS PAIC para o ensino da leitura literária em sala de aula. Os participantes do Grupo 1, nesta categoria, trouxeram o tempo limitado destinado às formações do Eixo de Literatura:

“Sempre sentimos a necessidade de aprofundar algum aspecto do processo formativo. No entanto, o que vou sugerir é com relação ao tempo. O tempo destinado às formações do eixo da literatura é muito restrito, para a abordagem de um tema tão relevante e necessário.” (PG1)

Alguns professores enfatizaram que o tempo destinado às formações dificultava uma abordagem mais aprofundada de um tema tão relevante e complexo. Vale destacar que este grupo dispunha apenas de uma hora para o trabalho formativo do Eixo de Literatura dentro da carga horária das formações do Eixo de Alfabetização.

Os participantes do Grupo 2 também solicitam o retorno de recursos e materiais que outrora fizeram parte do MAIS PAIC, mais precisamente do Eixo de Literatura:

“Diante da pandemia foi recuado alguns usos de recursos que retornarão, como a revista, agenda e editais para os acervos. As melhorias são ajustes constantes, daí colocar o sim! As formações estaduais são maravilhosas!” (PG1)

Outro desafio apontado, agora apontado pelos dois grupos, tratou-se do desenvolvimento de projetos e estratégias literárias. Os participantes destacaram a necessidade de estratégias mais aplicáveis, como oficinas literárias e modelos de projetos que promovam atividades de leitura e escrita.

“Propor estratégias para fomentar a leitura literária. Não apenas indicar textos, mas organizar atividades de leitura”. (PG1)

“Trabalhar mais estratégias leitoras, uma vez que são atividades dessa natureza que os professores sempre nos pedem e colocam nas avaliações.” (PG2)

Esses pontos apontaram para a necessidade de uma formação continuada do MAIS PAIC mais robusta, de tempo adequado para abordagem dos conteúdos, de embasamento teórico e de recursos que favoreçam práticas pedagógicas significativas e colaborativas para o ensino da leitura literária.

Os três últimos temas emergiram mais especificamente das respostas do Inquérito por questionário ao final do processo de formação continuada. O tema exploração de espaços para a leitura literária destacou, sobretudo, a biblioteca como o ambiente mais utilizado para atividades de leitura nas escolas. Também foram mencionados outros espaços, como a sala de multimeios, o pátio e a quadra poliesportiva. Além disso, surgiram locais mais alternativos, como debaixo de uma árvore, dentro de uma rede, em uma praça, na calçada. Entretanto, teve um depoimento que demonstrou uma certa resistência do núcleo gestor da escola:

“Sim. Na minha prática costumo utilizar novos espaços, mas tenho sentido resistência da coordenação na nova escola, que falou-me, na última vez, que somente o pessoal da educação física poderia sair de sala, que tinha turmas todos os dias na quadra e que não cabia outras turmas. No entanto, vejo espaços ociosos na escola. Nas formações sempre recomendo o pátio, a quadra (quando livre), o jardim, a biblioteca.” (PG2)

As respostas indicaram uma variedade de espaços dentro e fora da escola utilizados para promover a leitura literária. A utilização de ambientes variados, desde espaços tradicionais como a biblioteca até áreas ao ar livre como jardins e quadras, refletiu uma abordagem flexível e criativa para incentivar a leitura entre os estudantes. No entanto, também reforçou-se a necessidade de apoio institucional para implementar essas alternativas de forma eficaz.

O tema planejamento colaborativo e estratégias pedagógicas revelam uma diversidade de práticas no planejamento das aulas, uma frequência contínua e regular, destacando

tanto o trabalho colaborativo quanto o individual, seguido de momentos de socialização. A colaboração entre professores, coordenadores e áreas do conhecimento foi um ponto forte mencionado por vários participantes:

“Geralmente é feito aos pares, professores dialogando com outros professores, compartilhando práticas.” (PG2)

Além da parceria mencionada com outros professores e coordenadores escolares, também se destaca a existência de um tempo específico, dentro da carga horária, dedicado ao planejamento coletivo por área do conhecimento, favorecendo o compartilhamento de ideias, materiais e práticas metodológicas voltadas à formação do leitor:

“Sim. Planejamos semanalmente nossas aulas. Temos dentro da nossa carga-horária 8 horas destinadas apenas para o ato de planejar, planejamento esse que se organiza por área do conhecimento. Trocamos ideias, sugestões, material de apoio, dicas de práticas metodológicas que facilitam esse trabalho com a literatura e a formação do leitor em sala de aula.” (PG2)

Esses relatos mostraram que, embora haja espaço para autonomia no planejamento, a interação e o trabalho em equipe desempenham um papel significativo na construção de estratégias pedagógicas mais ricas e integradas. Mesmo práticas que começaram de forma individual, como relatado, mas que são posteriormente compartilhadas e ajustadas com a coordenação escolar.

Quanto às estratégias, ainda no mesmo tema, os dados informaram que os professores utilizaram uma variedade de estratégias didáticas para promover a leitura literária, com destaque para ações que buscam engajar, encantar e motivar os alunos. Algumas das principais estratégias mencionadas incluem a preparação para um ambiente acolhedor e lúdico, com uso de elementos como tapetes, músicas e recursos visuais, é vista como uma forma de tornar o momento de leitura mais encantador:

“Muitas estratégias, mas o principal é selecionar antecipadamente o livro, realizar a leitura, conhecer o autor e dados sobre a obra antes de apresentar aos alunos. Planejar como será realizada essa apresentação do texto literário, geralmente utilizo a sequência básica de Cosson, como disse anteriormente. Há também uma preparação do espaço para que seja um momento de encantamento, por exemplo, um tapete no chão, uma canção, um recurso lúdico e o livro na mão.” (PG2)

As estratégias citaram também as abordagens trabalhadas pelo Eixo de Literatura, como o *Ciclo de Leitura* e o *Alforje de Histórias*. Também houve menção à sequência básica, de Cosson (2012), principalmente, da etapa motivação:

“É importante trabalhar a motivação, mostrando a importância da leitura e os benefícios que essa atividade produz. Uma importante estratégia que consideramos no trabalho com o texto literário é a sequência didática.” (PG2)

Essas estratégias evidenciaram a preocupação dos professores-formadores em tornar a leitura literária uma atividade prazerosa, significativa e conectada com o ambiente escolar e com os alunos, utilizando metodologias criativas e adaptadas às suas realidades trabalhadas durante as formações do Eixo de Literatura.

Por fim, temos o último tema, dificuldades e propostas para o ensino de leitura literária, que identificou os desafios e as alternativas para o ensino da leitura literária. As principais barreiras identificadas são: falta de tempo destinado à literatura, desinteresse dos professores e alunos, repertório limitado, ausência de hábito da leitura e outros. Destacamos a seguinte resposta:

“A desmotivação, o não hábito da leitura diária. O não entender, muitas vezes, que a leitura é benéfica. E falo isso, não somente por parte do aluno, mas também vejo esse desinteresse em outros colegas. Entendo que trabalhar o texto literário é uma das atividades do professor de Língua Portuguesa e/ou Literatura, mas não apenas desse professor, mas todos os componentes deveriam trabalhar estratégias de leitura. Acreditamos que um pouco da

dificuldade leitora que se apresenta em nossos jovens, pequenos estudantes se deve ao fato de que todos não estão na mesma “onda” da leitura.” (PG2)

Este relato demonstrou que não basta ter apenas o planejamento coletivo, mas é preciso compartilhar também estratégias de leitura. Logo, os desafios esbarram na necessidade de ações integradas, como formação docente, valorização da leitura literária na escola, investimento em infraestrutura e acervos, além de estratégias pedagógicas inovadoras que aproximem os alunos do universo literário.

Embora haja esforços para melhorar o ensino da leitura literária nos anos iniciais, ainda existem desafios significativos. As sugestões e percepções apontam para valorização do espaço da leitura literária na escola; a adoção de metodologias interativas e lúdicas; formação e valorização docente; envolvimento da família e leitura ampla; fortalecimento de iniciativas existentes:

“Utilizar metodologias que encantem os alunos, de forma interativa, dinâmica e socializada, incluindo na rotina de sala de aula: alforje, leituras dinâmicas, cantinho da leitura, aconchego literário ou de forma mais atual, incluir todas essas práticas no desenvolvimento do projeto BIB-BAÚ, que poderá ser efetuado de acordo com o planejamento do professor, semanalmente, quinzenalmente, mensal, enfim, concluindo uma obra da vez, planeja-se novamente, para iniciar um novo projeto. Tudo feito de forma organizada, planejada e contínua.” (PG2)

Essa resposta resumiu que as melhorias dependem de uma abordagem multifacetada, que inclui planejamento, políticas públicas, maior engajamento da comunidade escolar e familiar, além da valorização de práticas e projetos bem-sucedidos do Eixo de Literatura. Na próxima seção, discutimos acerca destes dados encontrados, relacionando-os com os objetivos e os referenciais teóricos da nossa pesquisa.

2. Discussão dos resultados

Nesta seção, buscamos interpretar e contextualizar os dados coletados, obtidos através dos instrumentos de recolha de dados (inquéritos e documentos), evidenciando os objetivos e as questões de pesquisa previamente estabelecidas. Essa etapa nos permitiu analisar os significados, os padrões e as implicações dos dados à luz do referencial teórico adotado, bem como das particularidades do contexto investigado. Além disso, a discussão busca aprofundar a compreensão sobre as formações do MAIS PAIC para o ensino da leitura literária, estabelecendo conexões com estudos anteriores, identificando contribuições e apontando lacunas ou desafios que possam orientar futuras investigações.

A discussão está estruturada em três partes, que abordam as categorias identificadas na apresentação de resultados da análise. A primeira parte aborda a relação entre o perfil leitor dos professores participantes da pesquisa e as práticas de ensino da leitura literária em sala de aula. A segunda examina as percepções e representações dos professores-formadores do programa MAIS PAIC. A terceira parte explora o ensino da leitura literária nos anos iniciais no contexto do MAIS PAIC. Por fim, são apresentadas reflexões sobre o planejamento do ensino da leitura literária para a sala de aula.

2.1 A relação entre o perfil leitor dos professores participantes da pesquisa e as práticas do ensino da leitura literária em sala de aula

De acordo com o que foi exposto ao longo dos estudos teóricos, percebe-se que a formação de um leitor é um processo contínuo e a aprendizagem da leitura, para a maioria dos brasileiros, está diretamente associada à experiência escolar, uma vez que é nesse contexto que muitos tiveram o primeiro contato com essa atividade que permeia todo o cotidiano da escola (Kleiman, 2012).

Entretanto, ao se deslocar o foco da questão da alfabetização e do letramento para o ensino da leitura literária, a análise deve contemplar um amadurecimento do professor e sua relação com a leitura para além das exigências curriculares de uma dada escola,

além de considerar a diversidade de práticas possíveis presentes no processo de apropriação da leitura. Por certo que situar a apropriação da cultura humana por meio da leitura permite elencar diversos elementos que medeiam a relação do sujeito com o objeto escrito, podendo ser mediadores institucionais, como a escola, a família, os grupos religiosos e as bibliotecas, até individuais. Assim, pensar no perfil leitor significa indagar sobre o aporte da presença – ou da ausência – e a função que esses elementos mediadores trouxeram ao perpassar a relação do sujeito com a leitura.

Cada leitor, a partir de suas experiências, sejam elas individuais ou sociais, dá um sentido mais ou menos singular aos textos de que se apropria. Para Chartier (1998), mais do que um consumidor ávido de textos, um bom leitor literário é aquele que sabe evitar alguns livros. Ter exemplares em excesso pode ser prejudicial ou inútil para a construção do conhecimento. Por isso, é necessário selecionar um número limitado de obras e isolar certos textos, seja devido ao desconhecimento sobre suas fontes, seja com base em críticas literárias que se alinhem ao estilo pessoal do leitor. Para que seja possível evitar alguns livros, é necessário um histórico mínimo de leituras literárias, a fim de que se tenha uma base de referência e um filtro de comparação pessoal que independa do cânone e de alguma exigência de leitura.

Nesse sentido, optou-se por subdividir o presente subcapítulo em histórico leitor, experiências leitoras atuais e formação acadêmica, conforme a divisão que se encontra no Inquérito por questionário de perfil leitor. É importante esclarecer que iremos abordar os dados mais relevantes (que ajudem a responder nossas questões de pesquisas) obtidos tanto no Grupo 1 quanto no Grupo 2.

2.1.1 O histórico leitor dos professores-formadores do MAIS PAIC

A análise de dados referentes ao perfil leitor inicia na coleta de informações pessoais e profissionais dos professores-formadores, tais como idade, sexo, escolaridade (formação acadêmica), atual função (formador regional ou municipal).

No Grupo 1, a idade dos participantes está entre 38 e 60 anos (15 responderam), sua maioria é composta por pessoas do sexo feminino (17) e um único indivíduo é do sexo

masculino. No Grupo 2, a idade está entre 28 e 49 anos (11 responderam), também tem como maioria o sexo feminino (11 do sexo feminino e 4 do sexo masculino). Confirma-se, portanto, a estatística do Censo Escolar 2022, levantamento realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), em que se afirma que o Ensino Básico brasileiro é realizado por mulheres, na sua maioria, sendo o corpo docente atual brasileiro composto por 2.315.616 profissionais, dos quais 1.834.295 (79,2%) são professoras.

Ao tratar da escolaridade, os participantes são, na sua maioria, especialistas nas mais diversas áreas educacionais, conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 – Escolaridade (formação acadêmica) e área de estudo do Grupo 1

Escolaridade (formação acadêmica)	Área de estudo
Especialista	Não informado
Pós-Graduação	Não informado
Pedagogia com especialização em Neuropsicopedagogia	Neuropsicopedagogia
Graduada em pedagogia e pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Língua Portuguesa e Psicomotricidade e Docência no Ensino Superior e Ludopedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Língua Portuguesa e Psicomotricidade e Docência no Ensino Superior e Ludopedagogia
Especialistas em Língua Portuguesa e Artes/Gestão Escolar	Língua Portuguesa e Artes/Gestão Escolar
Superior com especializações	Não informado
Especialista	Não informado
Letras- Especialista em Língua Portuguesa e Literatura	Língua Portuguesa e Literatura
Especialização em Matemática e Física	Matemática e Física
Mestre em Linguística	Linguística

Pedagogia	Não informado
Pós-graduação	Não informado
Mestrado em Educação	Educação
Mestrado	Não informado
Mestre	Não informado
Licenciatura em Letras	Não informado
Pedagogia/ pós-graduada em Psicopedagogia	Psicopedagogia

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 - Escolaridade (formação acadêmica) e área de estudo do Grupo 2

Escolaridade (formação acadêmica)	Área de estudo
Doutorado em Letras	Não informado
Especialista	Não informado
Pós-graduada	Não informado
Cursando Mestrado	Não informado
Letras	Não informado
Graduação em letras (Português/Espanhol), mestre em Linguística, Doutorando em Letras: Língua e Cultura	Linguística, Língua e Cultura
Mestrado em Letras	Não informado
Mestra	Não informado
Ensino pós-graduada em literatura	Literatura
Pós-graduação	Não informado
Especialização em Língua Portuguesa/Gestão, Avaliação e Coordenação	Língua Portuguesa/Gestão, Avaliação e Coordenação
Ensino Superior- Letras Português	Português
Especialização completa	Não informado
Especialização completa	Não informado

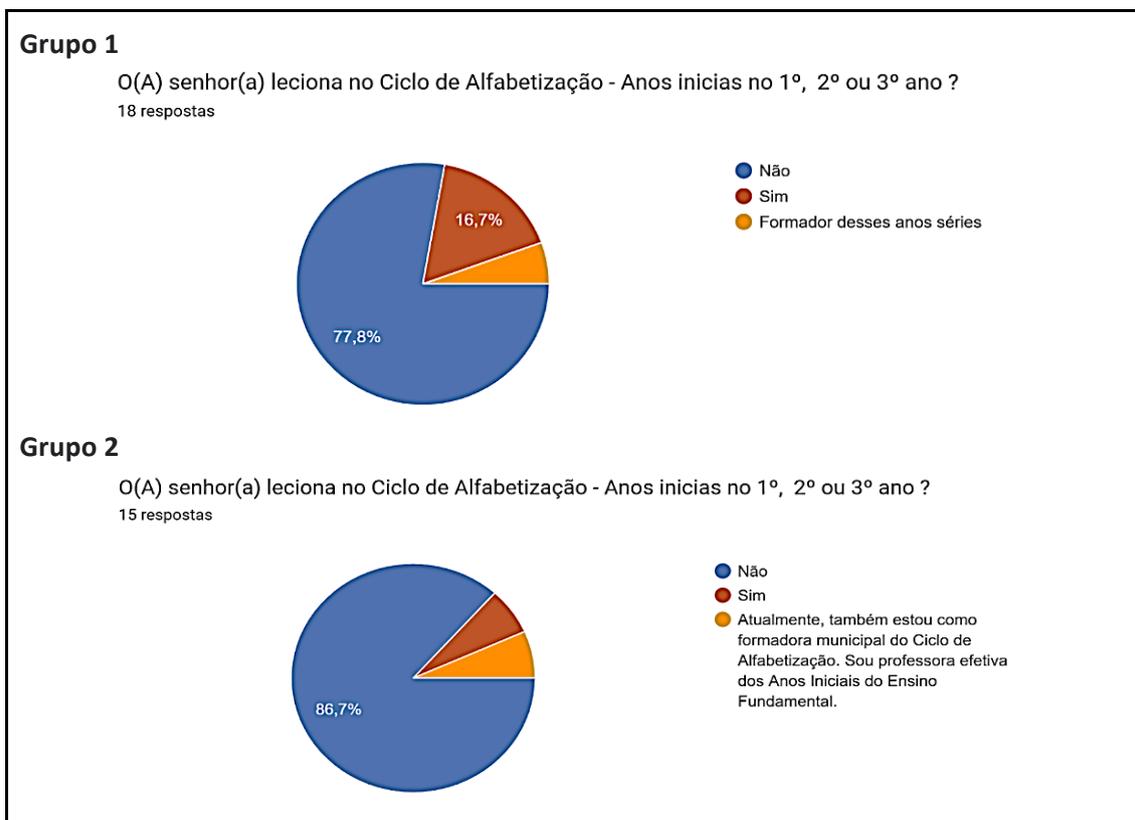
Graduada em Letras/ Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira/ Especialista em Educação Global e inteligências Múltiplas/ Mestranda em Educação	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Educação Global e inteligências Múltiplas Educação
---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se observa nos quadros acima, há especialistas, mestres e doutores nos grupos 1 e 2. Entretanto, aos que informaram, identifica-se apenas um participante que tem como área de estudo literatura no Grupo 1 e dois participantes no Grupo 2. Esses dados nos chamaram atenção, quando se questiona a formação acadêmica e o perfil desse professor-formador, pois confirma o que Zilberman (1991) disse, ainda na década de 80, que a formação em Letras sempre esteve atrelada ao mercado de trabalho e à forte presença de programas alheios aos cursos de Letras, que evidenciam os conflitos entre a literatura para o ensino e o próprio conceito de literatura. A crítica da autora permanece atual, pois denuncia a situação calamitosa com que se expandiu a educação em nome da democratização do ensino brasileiro, evidenciando a improvisação e o imediatismo com que podemos formar professores. É bastante questionável, especialistas em matemática e física serem formadores de professores da área da literatura, por exemplo, como mostra o quadro (Cf. Quadro 8).

Apesar de esses professores-formadores estarem recebendo formação do Eixo de Literatura destinada aos anos iniciais (e tiveram que a repassar aos formadores municipais, conforme organograma do fluxo das formações – Figura 2, p. 75), com esse inquérito observou-se que poucos lecionam nesse segmento (Grupo 1: 3 professores e Grupo 2: 2 professores):

Gráfico 2 – Atuação dos professores-formadores no Ciclo de Alfabetização - Anos Iniciais no 1.º, 2.º ou 3.º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

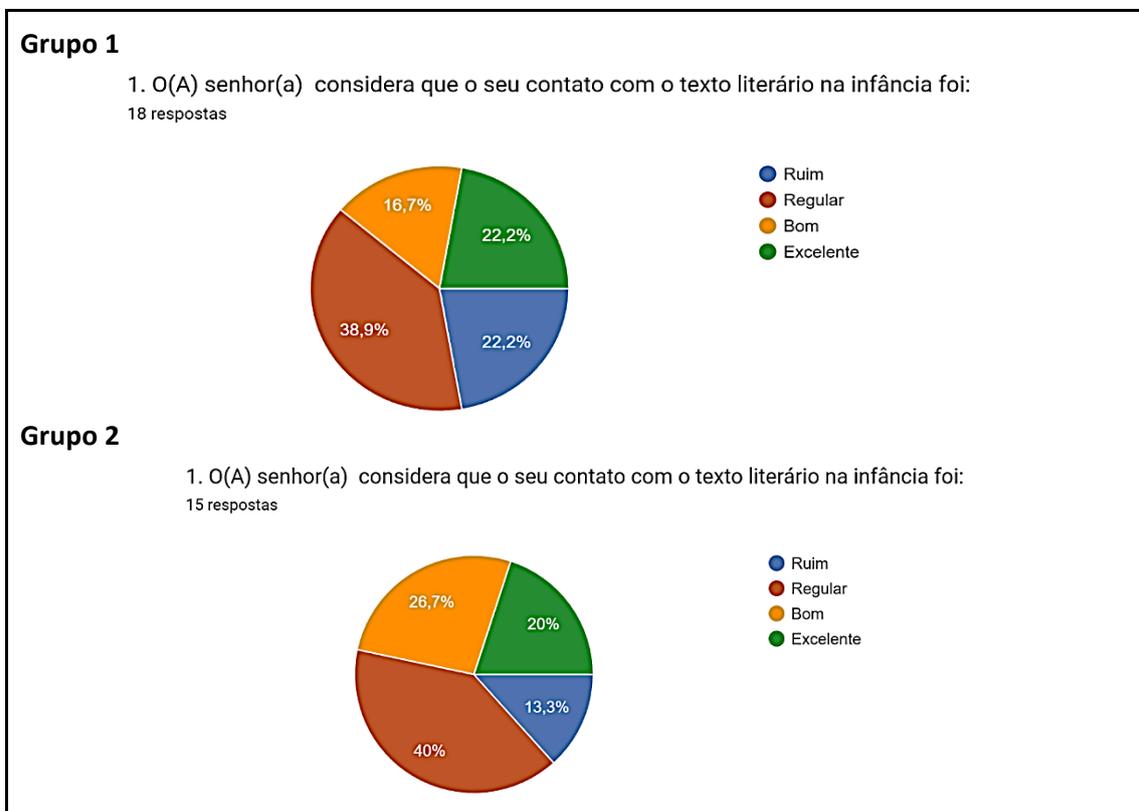
Nóvoa (2009) pontua que, ao traçar alguns caminhos para a aprendizagem docente e para o desenvolvimento profissional, é necessário que a formação de professores se volte para dentro da profissão, e que as mudanças significativas só ocorrem quando há reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Para tanto, é preciso fortalecer práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. O autor também fala do sentimento de pertença e de identidade profissional necessários para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção, tanto na comunidade escolar como na criação de políticas públicas voltadas aos professores.

Após essas perguntas consideradas preliminares para construção do perfil leitor, iniciamos com histórico de leitura do professor-formador. É importante considerar, para

a análise dos dados obtidos, dois aspectos: o caráter da subjetividade e a necessidade de afastar as compreensões advindas das perspectivas meramente técnicas presentes na formação do professor. Com relação à ausência de neutralidade, concordamos com Freire (1996) ao dizer que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdo, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado” (Freire, 1996, p.25).

Na primeira pergunta, desejou-se compreender como o professor-formador avalia o seu contato com o texto literário na infância:

Gráfico 3 – A presença do texto literário durante a infância dos professores-formadores



Fonte: Elaborado pela autora.

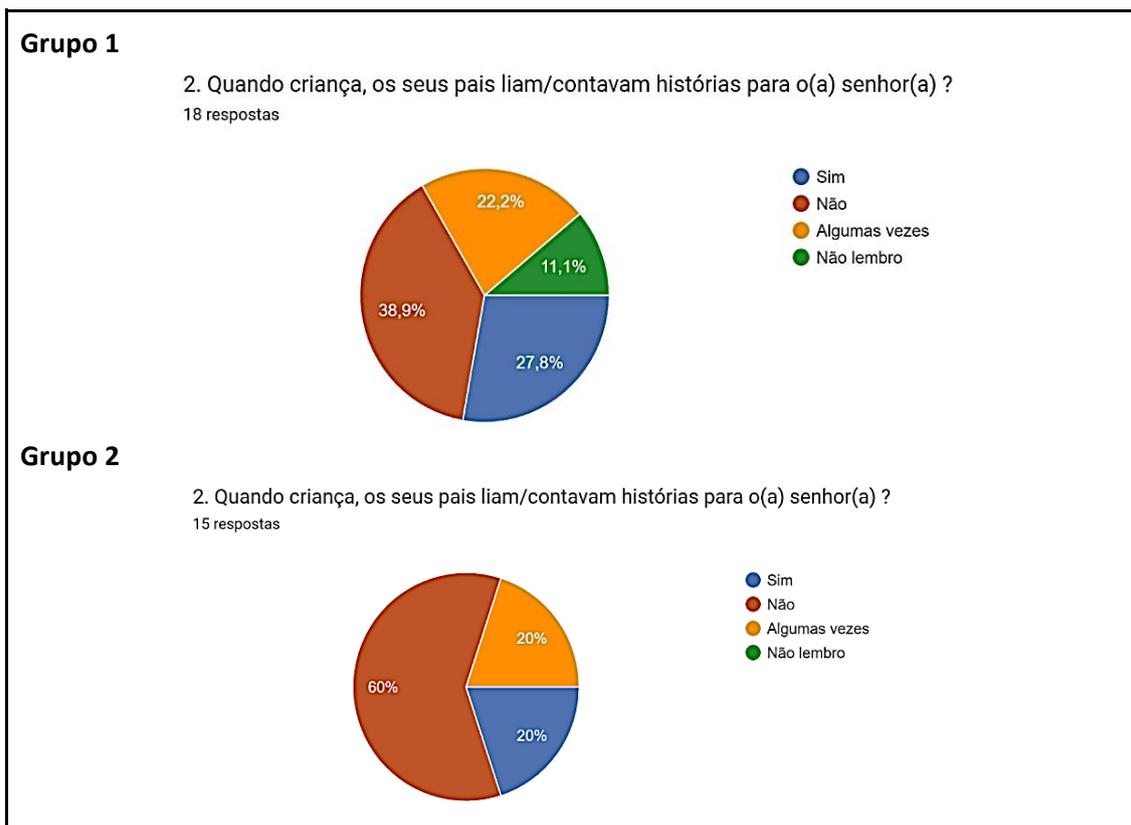
Ao comparar os dois grupos, percebe-se que o Grupo 1 apresenta um percentual maior dos que consideraram o seu contato com o texto literário ruim (é quase o dobro do Grupo 2). Portanto, indo na contramão do que reforça Pinto (2009): que a criança deve entrar em contato com os constituintes da linguagem e com materiais de leitura desde

cedo. Com o propósito de, por meio desse contato, formar o gosto leitor, e, dessa forma, contribuir no processo de formação da criança como leitora.

Dessa forma, o processo de leitura pode auxiliar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos: social, emocional, intelectual e estético, sendo, assim, um processo cheio de significados, de forma que não deve ser considerado importante apenas no processo de alfabetização, mas como oportunidade de construir significativamente uma relação entre o indivíduo e a leitura.

Ainda na busca por desvendar o percurso e as experiências leitoras dos participantes da pesquisa, acreditamos que o papel da família também precisa ser valorizado nesse processo. Direcionou-se a próxima pergunta do questionário para saber se a estância familiar fez parte da constituição leitora do indivíduo:

Gráfico 4 – A participação da família na contação (ou leitura) de histórias na infância



Fonte: Elaborado pela autora.

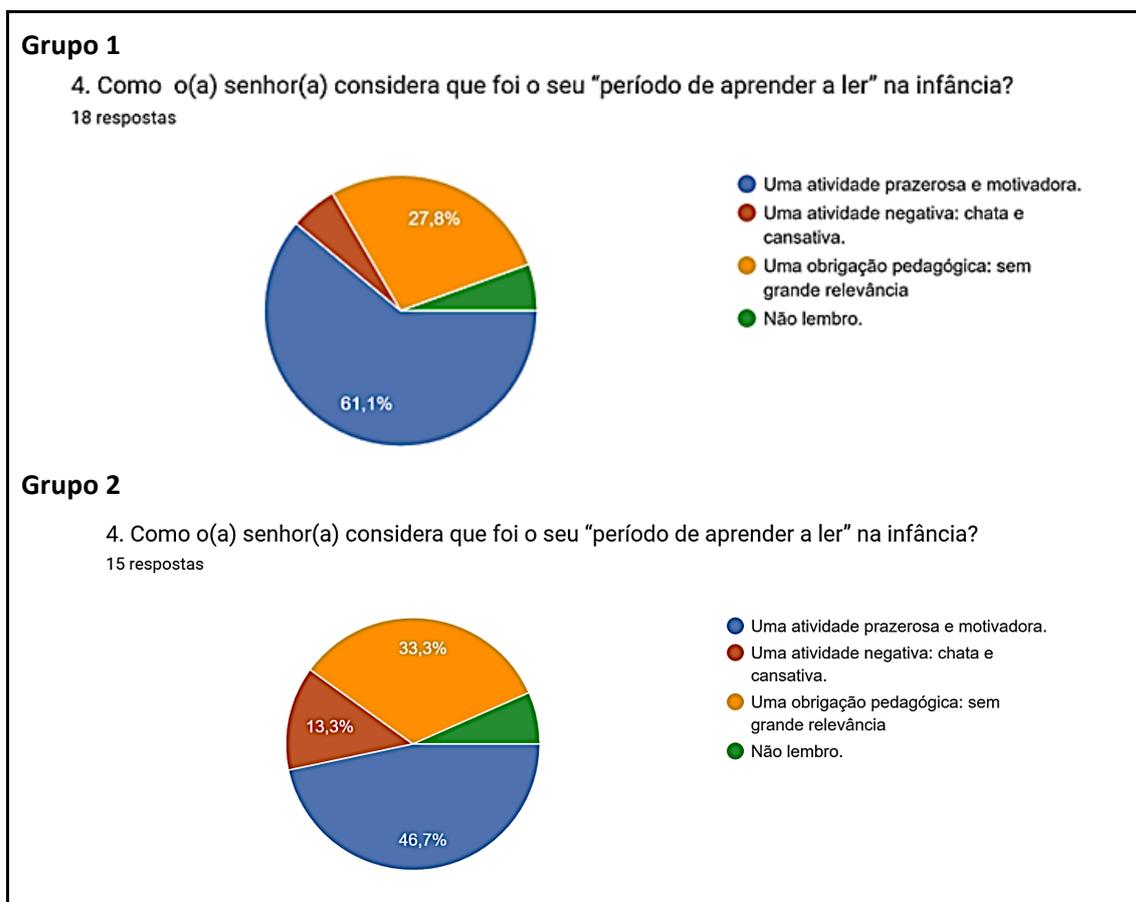
No Grupo 2, vemos um percentual alto de participantes que não tiveram a oportunidade de ouvirem histórias contadas por seus pais. Ao pensar no perfil leitor, significa indagar

sobre o aporte da presença – ou da ausência – e a função que esses elementos mediadores (família, escola, biblioteca e outros) trouxeram ao perpassar a relação do sujeito com a leitura. Nesse caso, família e escola deveriam ser aliadas nesse processo, a partir do qual se constrói o ser humano no sentido cognitivo e ético, mas também como leitor (Yunes, 2009). Para tal fim, é preciso investir em uma formação especializada junto às famílias para que estas possam auxiliar na formação de leitores, como acontece em Portugal. Vimos durante nossos estudos que a literacia familiar ocupa um grau de importância e de benefícios, tanto para formação do pequeno leitor quanto para os pais. Logo, sua abordagem deve ter implicações na elaboração de programas educacionais e de políticas públicas.

Quando se propõe a saber quem foram as pessoas que mais influenciaram os participantes da pesquisa na leitura, em ambos os grupos destaca-se a figura do professor (Grupo 1: 72,2% e Grupo 2: 86,7%). A responsabilidade aumenta quando se vê resultados como estes, pois acreditamos que é preciso que o professor tenha conhecimento sobre o processo de leitura, bem como sobre as estratégias e as habilidades desenvolvidas pelo leitor, para poder decidir com eficácia como promover a leitura literária. Segundo Solé (1998, p. 172), “aprender a ler requer que se ensine a ler. O modelo de leitor oferecido pelo professor e as atividades propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura não são um luxo, mas uma necessidade”. Desse modo, para formar leitores proficientes, é de fundamental importância o incentivo do professor, pois, na grande maioria das vezes, é por meio dele que o aluno desenvolverá, ou não, o gosto pela leitura.

Quando perguntado acerca do “período de aprender a ler” na infância, conforme apontamos na apresentação dos dados, houve uma percepção principalmente positiva do processo de alfabetização, reforçando o impacto de práticas educativas que valorizam o prazer da fase aprender a ler. Entretanto, a pesquisa também apontou que muitos tiveram experiências não satisfatórias no seu período de aprender a ler:

Gráfico 5 – Acerca do “período de aprender a ler” na infância



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os PCN (2001), a escola tem que superar a velha concepção de que leitura é converter letras em sons, e compreensão é uma consequência, pois é através desta que a escola vem formando leitores que leem, mas apresentam dificuldade de compreensão. Para Leffa (1996) e Kleiman (2016), algumas práticas desmotivadoras podem ser geradas de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura. Os autores tratam a leitura como um conjunto de processamento de três níveis de conhecimento: linguístico, textual e prévio.

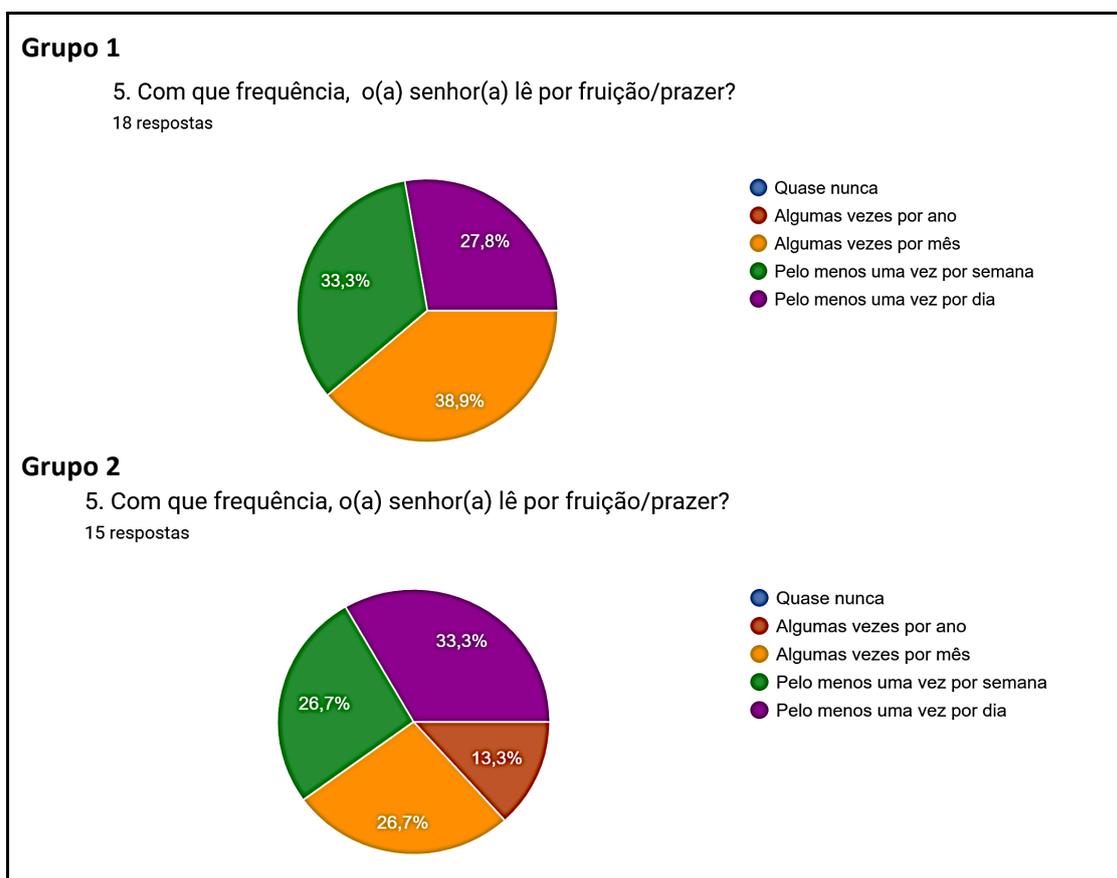
Para tanto, é preciso que o professor tenha conhecimento sobre esse processo, bem como sobre as estratégias e habilidades desenvolvidas pelo leitor, para poder decidir com eficácia como ensinar a ler. Desembocamos, portanto, na necessidade de formar professores comprometidos com a formação de leitores, capazes de instruir nas práticas leitoras, buscando através de suas próprias experiências incentivar a leitura. Como o

leitor não é um sujeito passivo, mas um sujeito que realiza um ativo trabalho de produção de sentidos, partiu-se para conhecer as experiências leitoras dos professores-formadores.

2.1.2 Experiências leitoras atuais

Ao ler, o leitor traz toda sua bagagem pessoal de vida e de experiências conscientes ou não, atribuindo ao lido referências pessoais da memória, por exemplo, trazendo, igualmente, toda a sua bagagem linguística. Nesse sentido, desejamos conhecer um pouco das vivências literárias dos participantes da pesquisa. Quando indagados sobre a frequência que se realizava a leitura por fruição/prazer, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 6 – Frequência da leitura por fruição/prazer



Fonte: Elaborado pela autora.

Houve uma certa coincidência da quantidade daqueles que afirmaram que liam “pelo menos uma vez por dia”. Nada mais que 5 participantes no Grupo 1 (27,8%) e no Grupo

2 (33,3%) disseram efetuar esse tipo de leitura todos os dias, dando ênfase à sua condição de leitores assíduos. Apresentando um desempenho leitor de menor intensidade, no Grupo 1, tivemos 6 (33,3%) participantes e no Grupo 2, 4 (26,7%) participantes que assinalaram que o contato com a leitura por fruição acontece “uma vez por semana”. Há ainda no Grupo 1, 7 (38,9%) participantes e, no Grupo 2, 4 (26,7%) participantes que leem “algumas vezes por mês”. Por fim, no Grupo 2, há 2 (13, 3%) participantes que leem “algumas vezes por ano” por fruição. Mais adiante no inquérito, perguntou-se mais especificamente sobre a leitura do texto literário: “Com que frequência lê textos literários?”. Para nossa surpresa, encontramos apenas dois participantes no Grupo 2 que responderam realizarem leitura diária de tais textos. A maioria respondeu “sempre”, mas sem especificar.

Esses números nos inquietaram, pois acreditamos que o professor que trabalha com o ensino da leitura literária em sala de aula precisa conhecer diversas obras dos mais variados gêneros. Logo, para realizar o trabalho de mediação que não se resume a uma animação com texto literário, conforme critica Cosson (2016), e para ajudar uma criança a despertar o gosto pela leitura literária, é preciso, também, que o professor seja um leitor ou tenha uma relação de intimidade com os livros (Macedo, 2021). Deve-se construir, portanto, ao longo do processo formativo um repertório de obras e textos literários.

Esse professor precisa ter competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para experiências literárias (Cosson, 2013).

E o que costumam ler os participantes da pesquisa com frequência? As respostas foram bem variadas tanto no Grupo 1 quanto no Grupo 2, que vão desde textos literários, livros técnicos, didáticos, de autoajuda, salmos bíblicos a livros da Coleção PAIC Prosa e Poesia. Entretanto, no Grupo 2, vemos mais presente um viés para a leitura literária, sinalizando a possibilidade de o leitor tomar para si o texto literário, apoderando-se dele, para depois ressignificá-lo a partir de suas vivências, num movimento contínuo e formador que se prolonga pela vida, conforme aponta Paulino e Cosson (2009). No apêndice E,

encontra-se a indicação de textos literários que os participantes da pesquisa mais gostaram de ler (pergunta 7).

Quando se trata do modo como realizam a leitura do texto literário, os participantes da pesquisa, na sua maioria Grupo 1 com 72,2% (13 participantes) e Grupo 2 com 86,7% (13 participantes), leem o texto na íntegra, portanto, garantindo que a leitura alcance as três dimensões que estão interligadas: texto, intertexto e contexto (Cosson, 2016). Colomer e Camps (2008) consideram que é melhor praticar a leitura em sua globalidade significativa do que a decompor em partes. A leitura em fragmentos somente poderá ter significado se for uma atividade consciente do leitor, por meio da qual ele consegue diferenciar a relação entre a tarefa do ler por partes e o conjunto da atividade leitora.

De acordo com isto, Zilberman (2003) afirma que a leitura de fragmentos de textos literários (presentes muitas vezes no livro didático) não forma. É no livro que materialmente se apresenta a literatura, ou seja, a obra literária em sua integridade. E assim, a oportunidade de apresentar o texto completo, do livro do qual foi retirado o excerto, passa despercebida pelo professor como momento de instigar a leitura. Segundo Cosson (2014), alguns livros didáticos que antes se constituíam de fragmentos de textos literários, hoje se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros, bulas de remédio e textos jornalísticos que são a esmagadora maioria e servem à função de formar um leitor competente.

Seguindo na compreensão das experiências leitoras dos participantes, ao buscar saber o que mais influencia na escolha de um texto literário, a temática é o que mais se destaca, com 88,9% (16 participantes) no Grupo 1 e no Grupo 2 com 80% (12 participantes). O leitor competente, ao conhecer a variedade de textos, tem como preferência de ordem a temática, identificando aquele texto que mais convém para ler em diferentes situações (Cosson, 2019). Logo, possui iniciativa própria, selecionando os textos de acordo com suas necessidades sociais e com seu nível de leitura. Em segundo lugar, o que mais influencia na escolha do texto literário é a indicação de professores, com 50% (9 participantes) no Grupo 1 e com 40% (6 participantes) no Grupo 2. Depois, a indicação de parentes e amigos, com 44,4% (8 participantes) no Grupo 1 e com 40% (6

participantes) no Grupo 2. Nota-se, novamente, o protagonismo docente no direcionamento, na revelação e na ressignificação de experiências com o texto literário, fortalecendo o papel dos professores como mediadores do acesso aos livros.

Cada leitor, ao longo de suas experiências, carrega consigo, a cada nova leitura, uma biblioteca particular, memórias de outras leituras e de outras situações vivenciadas, condizentes com sua cultura, forma de ver o mundo e/ou de acordo com o segmento social ao qual pertence. Portanto, nesse processo adquire, cada vez mais, outras experiências, para contribuir com sua formação leitora.

Desejou-se também compreender como o professor-formador considera o seu interesse pela leitura literária. No Grupo 1, as respostas ficam entre bom (77,8%) e regular (16,7%) e no Grupo 2 ficam entre excelente (53,3%) e bom (46,7%). Os que acreditam estarem afastados da leitura literária atribuíram a falta de tempo para se dedicar à leitura literária. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (5.ª Edição) também apontou que a falta de tempo é o principal fator que os entrevistados citaram para não lerem.

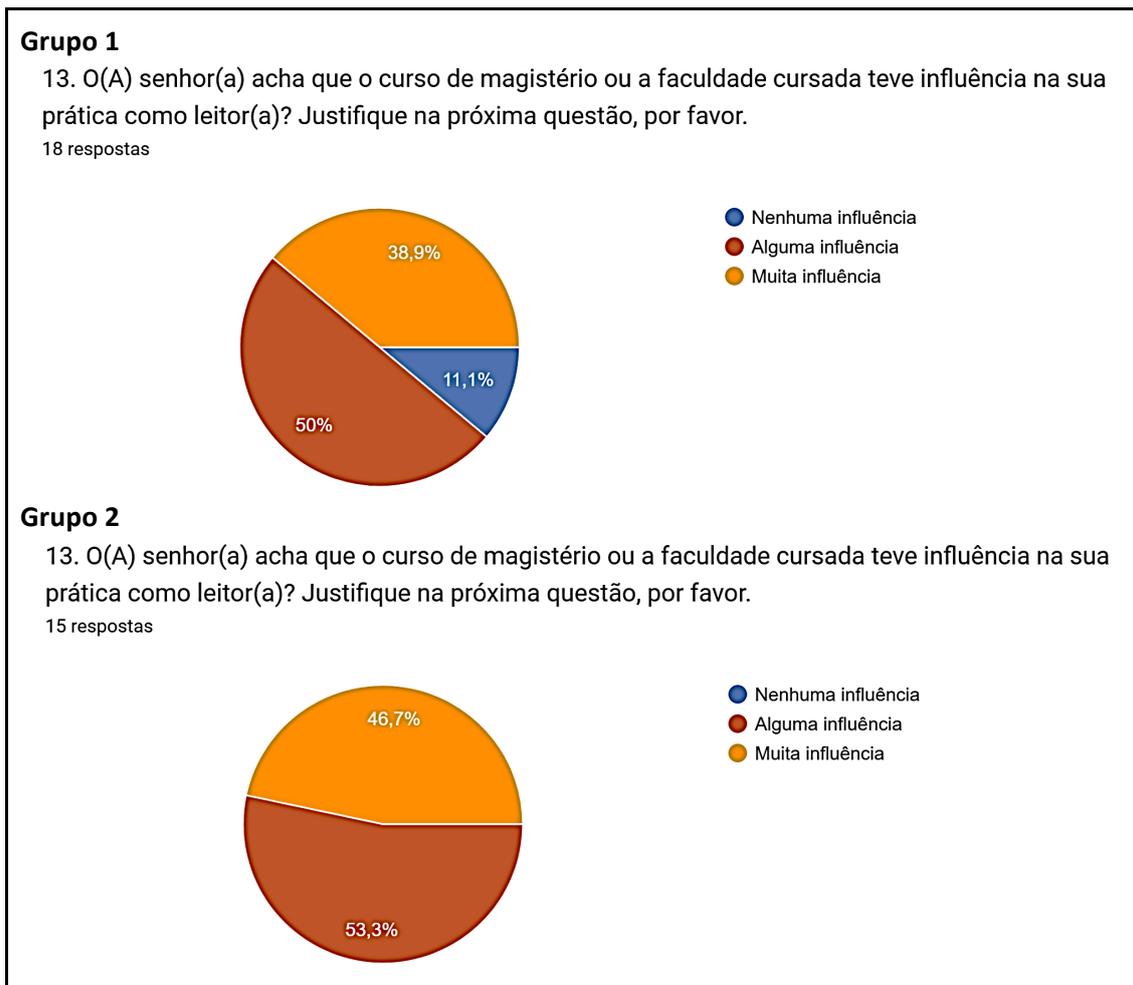
O professor necessita perceber-se como um agente de mudanças e um multiplicador da leitura. Despertar o interesse, principalmente da criança, pela leitura literária requer um professor criativo e ele mesmo ser um leitor. Lajolo (1993) enfatiza que um “professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (Lajolo, 1993, p. 108), isto é, é crucial a familiaridade com uma variedade de textos, conduzindo a uma maturidade enquanto leitor. Na teoria, compreendemos como deve ser a construção do perfil leitor do professor, entretanto, devemos apontar que há uma infinidade de condições adversas enfrentadas pelo professor, como dificuldade de acesso ao texto literário, falta de tempo para leitura (conforme demonstrada na pesquisa), jornada de trabalho excessiva e, atualmente, recomposição da aprendizagem causada pela pandemia da Covid-19.

2.1.3 Formação acadêmica

A leitura pode criar possibilidades para que os indivíduos tenham acesso ao universo do conhecimento e da informação, abrindo-lhes novos horizontes e contribuindo para uma postura inclusiva em relação ao outro. Ter hábitos de leitura desde as idades mais

precoces vai decerto permitir ao aluno que chega ao ensino superior sentir-se um adulto dotado de uma desenvoltura intelectual, capaz de traçar o seu próprio caminho e de iniciar o seu percurso de descoberta. Nesse sentido, buscamos verificar a percepção dos professores sobre a influência da formação acadêmica inicial (curso de magistério ou faculdade cursada) para sua prática leitora.

Gráfico 7 – A formação inicial e sua influência na prática como leitor



Fonte: Elaborado pela autora.

Como observamos, metade dos professores-formadores acreditam que há “alguma influência” da sua formação inicial, Grupo 1 com 50% e Grupo 2 com 53,3%. Acreditamos que a abertura para o transformar-se em professor deve ser iniciada ainda na graduação, que deve propiciar experiências formativas que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos necessários à prática profissional, pois é o

momento de se construir uma base para o desempenho profissional futuro. Embora a formação inicial não consiga contemplar uma formação completa e definitiva, o que seria até incoerente se pensarmos que o professor atua num espaço carregado de imprevisibilidade, é na licenciatura que o futuro professor deve adquirir conhecimentos que vão formar seus quadros referenciais para o desempenho da profissão docente.

Durante a graduação, no Ensino Superior, os alunos precisam ter a possibilidade de sentirem o poder de se envolverem na descoberta do sentido do texto. Esse envolvimento com a leitura promove a “apropriação” do texto de forma crítica, conduzindo os futuros professores a lerem textos mais complexos, conseguindo fazer inferências e deduções. Além de fazer ligações, comparações e avaliações sobre o conteúdo textual, independente do gênero.

Ao solicitamos as justificativas sobre a contribuição (ou não) da formação acadêmica inicial (curso de magistério ou faculdade cursada) para sua prática leitora, selecionamos algumas das respostas:

Quadro 10 – Justificativa sobre a influência da formação inicial na prática como leitor

Justificativa à pergunta: O(A) senhor(a) acha que o curso de magistério ou a faculdade cursada teve influência na sua prática como leitor? Justifique na próxima questão, por favor.
Grupo 1
São raras as lembranças que tenho de leitura literária, e não despertava o prazer de ler.
Não fui influenciada ao mundo da leitura.
Na faculdade o estímulo pela leitura é pouco, pois os textos dos conteúdos acadêmicos são complexo.
Havia muita pressão na leitura de artigos para a realização de resenhas ou resumos críticos.
Não havia muita ênfase.
O curso de Pedagogia não estimulou para a formação literária nem enquanto leitora nem como professora em formação.
Uma cultura de leitura imposta e mecânica!
Grupo 2
As leituras realizadas eram feitas por obrigação, cansativas e sem atrativos.

Muita teoria literária e pouco acesso ao texto literário.
Meu curso superior foi letras, desta forma, o destaque e ênfase do curso era todo voltado para o estudo dos elementos gramaticais.
Embora tenha tido alguma influência, essa, por sua vez, poderia ser mais eficaz e assertiva.

Fonte: Elaborado pela autora.

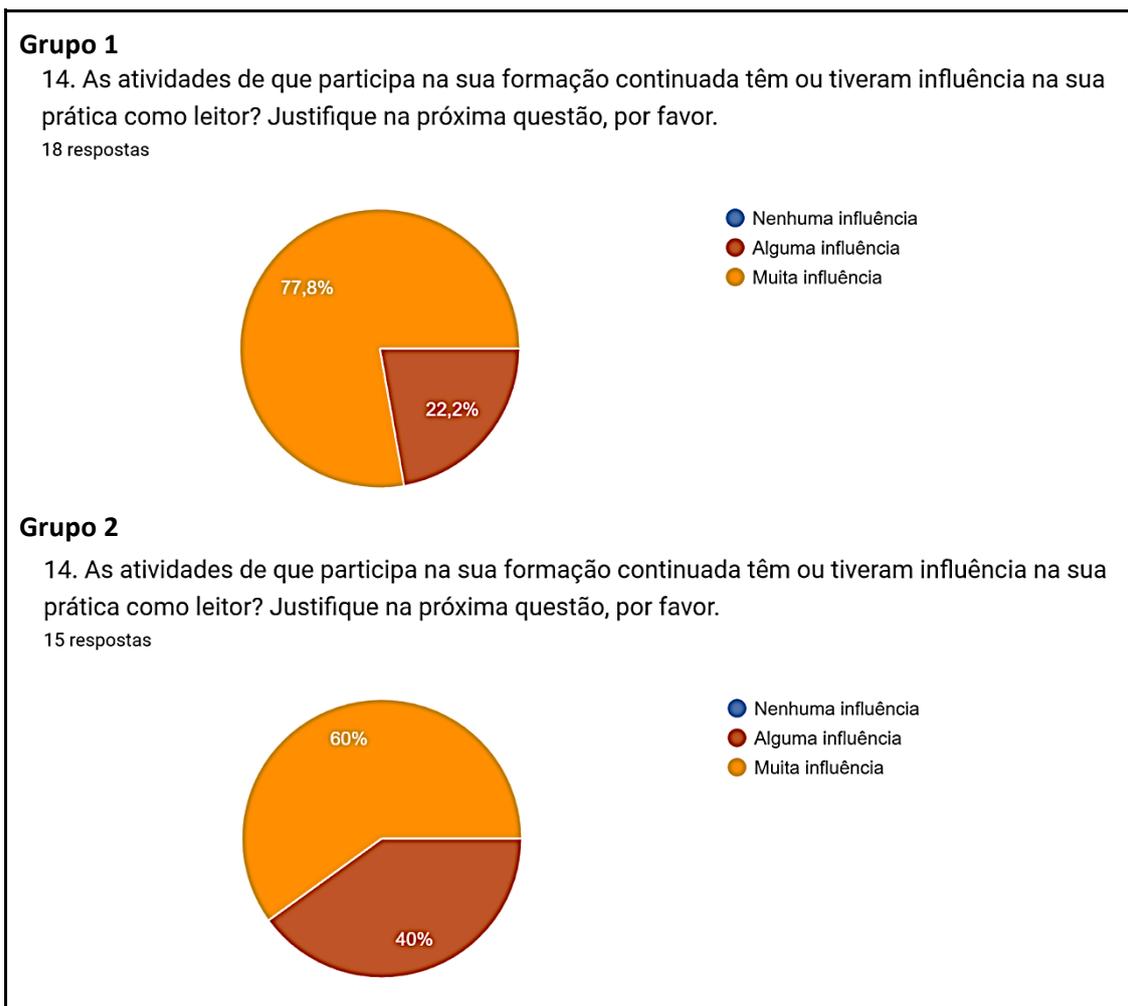
As oportunidades de acesso ao texto literário durante a formação inicial demonstraram serem escassas para alguns professores-formadores da pesquisa, sendo justificadas por várias razões. Para Petit (2009), o que está em jogo na leitura, além do acesso ao saber e à apropriação da língua, é a construção de si próprio, a abertura para um outro lugar e um outro tempo, a possibilidade de conjugar universos culturais e ampliar círculos de pertencimento.

No caso da formação inicial dos professores, chamamos a atenção para o fato de que a ação do professor não deve ser dirigida exclusivamente por teorias, mas influenciada por práticas relacionadas a seu universo de experiências. Tratando-se de ensino e de prática de leitura, seria fundamental que o conhecimento e o prazer da leitura literária constituíssem a experiência do docente e, assim, lhe permitissem a realização de sua autonomia. Por meio do conhecimento e do prazer da leitura, cada professor também poderia experimentar, por meio do texto literário, tanto “sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, [uma vez que] a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente” (Petit, 2009, p. 43).

Pelas respostas dadas, argumentamos a favor de uma formação que oportunize o contato com textos de qualidade estética que auxiliem na emancipação de professores; desse modo, poderíamos admitir que esses mesmos professores, com experiências significativas de leitura, pudessem vir a propor práticas pedagógicas que emancipassem seus alunos, estabelecendo uma visão mais crítica do mundo. Os formadores de professores, nessa perspectiva, deveriam se ocupar da formação de leitores, ou seja, da democratização da leitura assumindo a luta contra a desigual distribuição de bens simbólicos, entre eles, a leitura.

Ao abordarmos sobre a formação acadêmica, é necessário compreender também se/como a formação continuada contribuiu ou contribui para a prática leitora dos professores-formadores. Como se observa, os números são mais favoráveis para a influência positiva que este tipo de formação promove na construção do perfil leitor.

Gráfico 8 – A formação continuada e sua influência na prática como leitor



Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, a formação continuada, como processo contínuo ou permanente, tornou-se significativa dentro da carreira do profissional da educação e está fortalecendo a sua prática como leitor. Assim, efetivamente, pode estar contribuindo para emancipar os docentes e melhorar as práticas de leitura. Desse modo, reiteramos a posição de Nóvoa (2009) segundo a qual a formação de professores deve estar próxima da profissão

docente, das rotinas e das culturas profissionais, sendo que as dimensões pessoais e profissionais fazem parte da identidade do professor e necessitam ser consideradas nos encontros de formação. Quando se observam as justificativas dadas para influência de as formações continuadas serem efetivas para a sua prática como leitores, selecionamos algumas respostas que reforçam, tanto no Grupo 1 quanto no Grupo 2, a relevância das formações do MAIS PAIC, através do Eixo de Literatura e Formação do Leitor:

Quadro 11 – Justificativa sobre a influência da formação continuada na prática como leitor

Justificativa à pergunta: As atividades de que participa na sua formação continuada têm ou tiveram influência na sua prática como leitor?
Grupo 1
Destaco as contações de histórias, os textos teóricos estudados, os alforjes, os círculos de cultura vivenciados da formação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor_MaisPaic, etc.
São textos com grandes significados para o processo do qual estou participando e vivenciando que é de transmitir e receber essa troca de aprendizagem significativa.
Porque são muito ricas e nos incentivam a melhorar nossa prática.
Muita influência pois sempre estou em contato com coleções literárias para repassar para os formadores municipais
A experiência como formadora regional tem contribuído de forma muito significativa na minha prática como leitora.
Sim. A formação continuada oportunizou o conhecimento de diferentes obras literárias (em momentos de contação); favoreceu estudos teóricos sobre elementos que compõem a formação do leitor; e fomentou a rotina literária em sala de aula a partir do Ciclo de Leitura (leitura e os campos de experiências).
Oportuno o momento formativo da formação continuada, pois fortalece o conhecimento e traz a motivação para disseminar junto as Secretarias e Escolas.
Grupo 2
A formação continuada é um grande aprendizado, traz muitas reflexões sobre a leitura literária e formação leitora, além da indicação de bons livros.
[...] Tudo isso dialoga muito com a minha atuação como formadora do Mais Paic onde tenho amadurecido bastante metodologias que levam o texto literário às escolas. Sobre esse programa ser referência no estado percebo, no entanto, que, muitas vezes, nas formações continuadas municipais ele chega de modo equivocado. O meu contato com o Mais Paic tem se fortalecido mais depois das formações regionais, como formadora. Quando eu tinha acesso

somente como professora no município, as formações não aprofundavam a essência do programa, infelizmente.

A minha formação continuada tem cada vez mais corroborado para a minha prática enquanto leitor literário.

Muitos textos apresentados na formação continuada têm me motivado a leitura deleite, assim como a teórica.

Há quatro anos sou formadora. Primeiro do #foconaaprendizagem, depois MAIS PAIC no eixo Literatura Formação do Leitor. Dessa forma, é incoerente ser formadora e não ser leitora. Como se dará essa formação? Para mim e para os professores que participam desse momento? A leitura deve ser critério.

Com certeza, as sugestões de leitura literária apontadas nas formações estaduais são incrivelmente atraentes, tanto que algumas fiz questão de adotar e desenvolver como proposta viva nas formações municipais. E é bom destacar que essas indicações partem de todos os lados, tanto em matéria (quando determinados livros são promovidos) quanto em palavra (quando elas saltam dos colegas formadores como memória leitora).

Totalmente, minha paixão pela a literatura só foi intensificada, durante todo esse período atuando como formadora Regional do Mais Paic, agora Paic Integral. A excelência das temáticas formativas nos encaminhou a tudo isso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vimos a influência positiva do Eixo de Literatura em atividades como a contação de história, projetos literários (*Alforje de Histórias* e *Ciclo de Leitura*) e também sua influência para o aumento do repertório literário dos professores, além de se tornar um espaço para reflexão sobre a leitura literária e seu ensino, fortalecendo, muitas vezes, sua prática como formador regional e seu contato com o texto literário.

Os professores-formadores comprometidos com a formação de leitores assumem, nas formações continuadas desenvolvidas pelo MAIS PAIC, uma formação não apenas como desenvolvimento de habilidades leitoras e de atitudes positivas em relação à leitura, mas também, talvez sobretudo, conscientes de que, em grande parte, somos o que lemos, e que não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles, como aponta Soares (2004). Aqui notamos que a dimensão da formação continuada vai, portanto, muito além do seu caráter instrumental de preparação pedagógica do professor.

Por fim, na conclusão do perfil leitor dos participantes, perguntou-se se poderia melhorar a sua formação literária. Ambos os grupos são unânimes ao afirmar que precisam aperfeiçoar tal formação. Selecionamos algumas explicações dadas pelos professores que justificam essa necessidade:

Quadro 12 – Sugestões para melhorar formação literária individual do professor-formador

Justificativa à pergunta: O senhor(a) acredita que poderia melhorar sua formação literária?
Grupo 1
Através da priorização na rotina diária.
com maior estudo e aprofundamento na literatura.
Porque as formações do eixo de literatura e formação do leitor nos ajudam a melhorar cada vez mais nosso interesse em melhorar nossa prática leitora, bem como replicar aos professores da rede pública municipal.
Me dedicando mais nas leituras
É sempre bom participar de encontros para aprender mais e compartilhar impressões de leituras em grupos de leitura.
Se conseguirmos uma rotina de leituras.
A partir de formações voltadas ao prazer pela leitura e todo o conhecimento que vem junto com ela para o crescimento da vida pessoal e profissional.
Grupo 2
Gostaria de mais textos literários desafiadores, casados com o deleite, gerando assim uma pesquisa bibliográfica / prática e boa produção científica.
Porque acredito que há sempre algo para melhorar e ampliar a visão de mundo. Quem sabe se eu pudesse ler temáticas variadas e incluir mais tempo para a leitura literária em meu dia-a-dia. Muitas vezes percebo que leio mais livros de estudo teórico relacionado à docência.
Lendo mais, procurando estudar mais, para ter condições de ajudar meus colegas.
Priorizando o tempo e qualidade das leituras.
Dedicando mais tempo às leituras.
Ampliando meus horizontes às estratégias de leitura.
Sim. Preciso dedicar mais tempo a leitura dos textos literários.

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns professores fazem uma autocrítica, reforçando a necessidade de ampliar diariamente sua dedicação à leitura literária, portanto, percebem que eles têm dedicado pouco tempo à leitura, conforme foi apontado nas respostas à pergunta 5, do Inquérito Perfil Leitor. Muitas vezes, a formação literária é deixada em segundo plano em detrimento de uma formação teórica. No entanto, entendemos que leitura por fruição, especialmente a leitura literária, não configura apenas forma de sair da rotina acadêmica para tornar-se um momento de lazer. Ela constitui-se uma maneira de entrar em contato consigo mesmo e com o próximo, proporcionando uma experiência com outras realidades possíveis.

Cabe a esse professor formar a sua autoimagem de leitor, aprendendo a escolher os livros que deseja ler, criando expectativas, abandonando um livro que decepciona, arriscando-se ao selecionar e levando emprestado aquele que lhe pareceu atraente (Colomer, 2007). Construir um leitor competente é possibilitar despertar a inquietação, a reflexão e as mais variadas interpretações sobre aquilo que se está lendo. A leitura solicita a participação do leitor, porém, para que este se sinta confortável, deve dispor das ferramentas adequadas para tornar o ato da leitura um processo de construção e de ressignificação.

O desenvolvimento da competência leitora é tarefa que exige planejamento, desenvolvimento de atividades e práticas de leitura que viabilizem a superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos para entender e compreender o assunto abordado no texto. Propor um novo tratamento didático para formação do leitor competente, a partir da transposição didática, traz para o ensino da leitura literária a transformação da prática leitora em um objeto de ensino-aprendizagem. Essa ferramenta didática aliada às estratégias de leitura tem como objetivo apontar os caminhos que o leitor deverá percorrer durante o ato da leitura. Tais processos visam familiarizar o leitor com o texto, permitindo acionar seus conhecimentos prévios, seus questionamentos e aguçar suas interpretações.

Assim, concordamos com Cosson (2013) quando reforça que a formação continuada do professor para o ensino da leitura literária não deve ser reduzida a cursos ocasionais,

complementares, dispersos, restringindo-se a inovações pedagógicas, mas deve fazer parte de um planejamento de longo prazo.

Com a oportunidade de conhecer mais sobre esse perfil dos participantes, é chegado o momento de adentrar no universo das formações continuadas promovidas pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor, no âmbito do Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC. A seguir, analisamos e discutimos os dados encontrados no Inquérito sobre as Formações Continuadas.

2.2. As percepções e representações dos professores-formadores do MAIS PAIC

Como acompanhamos no decorrer da nossa pesquisa, o Estado do Ceará estabeleceu um pacto federativo com seus 184 municípios a partir de um regime de colaboração que visa a assistência de políticas educacionais implementadas pelo Estado, tendo como principal iniciativa o Programa Aprendizagem na Idade Certa. Esta iniciativa de política está ancorada no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) e associada a fortes mecanismos de responsabilização, como a lei n.º 14.023 do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) que cria o Índice de Qualidade da Educação (IQE), correspondendo a 18% da cota-parte destinada aos municípios, e o Prêmio Escola Nota 10, que premia até 150 escolas com os melhores resultados de aprendizagem no 2.º, 5.º e 9.º ano, como já tratamos no capítulo 3, da parte I desta Tese.

Seria leviano e superficial tratar como um todo do Programa e de todos os Eixos que fazem parte dele; portanto, nossa investigação se dedicou às formações continuadas realizadas pelos Eixo de Literatura e Formação do Leitor. Este subcapítulo foi reservado para as considerações e a compreensão dos professores-formadores que receberam essas formações no ano de 2021 (Grupo 1) e no ano de 2022 e 2023 (Grupo 2) acerca do processo formativo com o foco no ensino da leitura literária.

Ao optarmos por trazer o olhar dos participantes da pesquisa sobre essas formações ministradas pelo MAIS PAIC, entendemos que é uma oportunidade de dar voz aos atores que desempenham um dos seus principais papéis: o de ser formador, devendo

constantemente assessorar o professor em sua prática e também, teoricamente, cabendo a ele, sobretudo, promover formação continuada aos professores, levando-os a repensarem sua prática diária, articulando a teoria à prática.

Inicialmente, no Inquérito por questionário sobre as formações, vimos que os professores-formadores do Grupo 1 possuem mais anos de atuação, no Programa Aprendizagem na Idade Certa, do que os do Grupo 2. Neste, há formadores que iniciaram no MAIS PAIC apenas no ano de 2022. Vale lembrar que esses professores são selecionados mediante chamada pública para realizarem o trabalho formativo. Teoricamente é para haver uma renovação desse banco de formadores a cada 2 dois anos, conforme trecho selecionado, no item 10. VIGÊNCIA DA SELEÇÃO, CONCESSÃO E RESCISÃO DE BOLSAS 10.1:

Após a divulgação do resultado final da presente seleção será constituído, por meio de portaria da Secretaria da Educação, um banco de candidatos aptos a serem bolsistas do Programa MAIS PAIC, o qual terá validade de 02 (dois) anos, podendo ser prorrogado por igual período. (Seduc, 2022, anexo E).

Logo, na prática, nossa pesquisa apontou que há professores-formadores que estão participando do processo de formação do MAIS PAIC durante anos (chegando até 10 anos de Programa), principalmente, no Grupo 1. Portanto, constatamos que apesar de haver um processo seletivo, como uma chamada pública, os mesmos candidatos permanecem sendo convocados e atuando como formadores de professores.

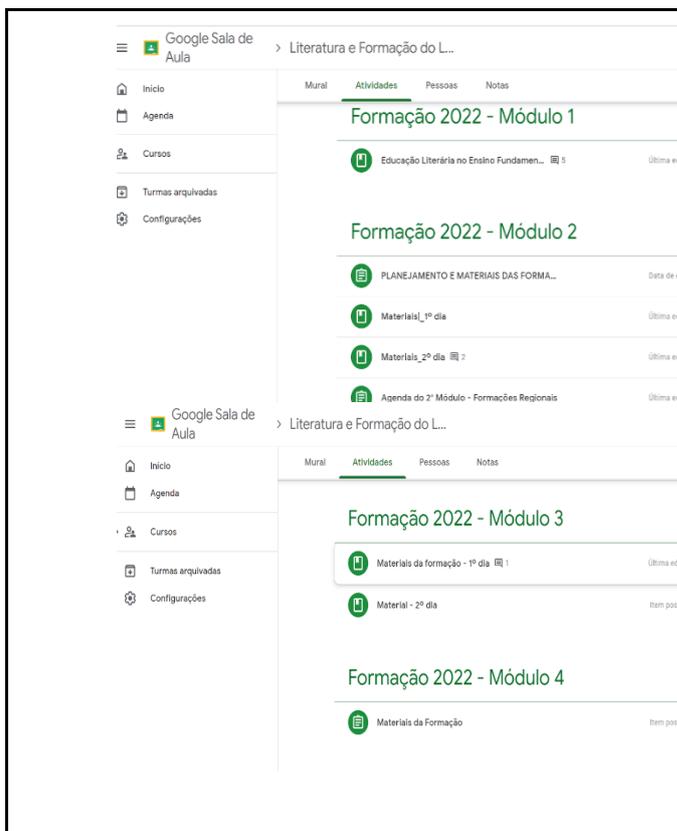
As formações com o Grupo 1 aconteceram de forma remota, ainda durante a pandemia da COVID - 19, tendo um percentual de 100% da participação dos cursistas. Já no Grupo 2, conforme Enquadramento teórico, no subcapítulo 2.3 Sujeitos da pesquisa, tivemos participação entre 25% e 100%, tendo apenas 12 professores-formadores a concluírem toda formação no ano de 2022.

A formação em serviço deve buscar ir além de uma perspectiva de treinamento, de instrumentalização para o processo de ensino-aprendizagem e de uma nova metodologia a ser aplicada para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Na verdade, essa formação deve estar prioritariamente demarcada por princípios que

gerem a reflexão sobre a ação docente, assim como pelo respeito e valorização dos professores como atores principais de sua formação, conforme Nóvoa (2009), Imbernón (2010), Gatti (2016).

Lança-se, portanto, um alerta para a quantidade de faltosos do Grupo 2. Essas ausências não se tornaram faltas registradas pelo fato de haver negociações entre a CREDE e o professor-formador. Obviamente, sabemos que há contratempos inerentes à função que é desenvolvida pelos cursistas, mas como as formações acontecem espaçadas e somente em quatro módulos, é necessário um melhor acompanhamento do MAIS PAIC para esses casos. O *Google Sala de Aula* é utilizado apenas como ferramenta de repositório dos materiais que são trabalhados na formação. Não há atividades que permitam uma maior interação entre os cursistas (e consultor) ou realização de atividades formativas, conforme a figura a seguir (Cf. Figura 5):

Figura 5 - Google Sala de Aula do Eixo de Literatura e Formação do Leitor – 2022



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa ferramenta poderia permitir que os professores elaborassem fóruns de discussão pautados em perguntas norteadoras, pudessem ampliar os debates iniciados durante os módulos, possibilitando mais liberdade na explanação dos conteúdos. Ademais, poderia permitir que os alunos faltosos pudessem vivenciar momentos *online* na construção de atividades em pares, para as formações regionais, e solucionassem dúvidas sobre o que foi abordado nos dias que faltaram. A profissão docente deveria ser mais coletiva, como Imbernón (2011) explana, permitindo a colaboração de colegas para refletir sobre a educação, a realidade social e, no caso dos grupos investigados, oportunizar um ensino da leitura literária de qualidade.

Seguindo com a discussão dos dados, os professores-formadores consideram excelentes as formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor - MAIS PAIC, com 73,7% (14 participantes) no Grupo 1 e com 73,3% (11 participantes) no Grupo 2. Os 26,3% (5 participantes) e 20% (3 participantes), respectivamente, avaliaram como boas. Há apenas um participante que considera regular estas formações (Grupo 2).

Quando se volta mais especificamente para a didática, os professores confirmam que há orientação para utilização do texto literário nos módulos, com o percentual de 94,7% no Grupo 1 e 100% no Grupo 2. Apesar do percentual alto, quando avaliam o foco dado à utilização desse texto para a leitura literária em sala de aula, o percentual fica entre excelente e bom (68,4% e 31,6%, respectivamente) no Grupo 1 e Grupo 2 (60% e 33,3%, respectivamente), mas se mantém alto ao afirmarem que nessas formações ocorreram prática e teoria, fortalecendo, portanto, o que está presente na proposta do Eixo (Ceará, 2017), que a língua é trabalhada a partir das relações sociais e em suas possibilidades de trocas, através de atividades sistematizadas para a prática da leitura literária.

Os conhecimentos adquiridos nas formações costumam ser utilizados em sala de aula por 84,2% (16) dos professores do Grupo 1 e por 86,7% (13) dos professores do Grupo 2. Assim, a formação continuada do MAIS PAIC envolve-se em um rol de atividades que vem oferecendo subsídios para a atuação do professor. Essa formação atrela-se, portanto, à necessidade que o sistema exige e que as pessoas possuem de adquirir e atualizar constantemente os conhecimentos, tendo em vista a validade e a pertinência desses em um período de tempo. Nesse quadro, a docência se coloca como uma

profissão cuja renovação pedagógica, intrínseca à atuação, exige aprofundamentos relativos especialmente ao exercício da função e à aquisição, atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, métodos e técnicas, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993).

Como relatamos na pesquisa, o MAIS PAIC produz coleções de livros de literatura infantil para serem trabalhados em sala de aula, desde a Educação Infantil até o 5.º ano, denominadas *Coleções PAIC Prosa e Poesia*. Entretanto, apenas no Grupo 1, por ser o com formadores com mais tempo de atuação no Programa, quase todos os professores já receberam esse material (94,7%). Já no Grupo 2, o percentual cai para 40%, destacando um descompasso entre a oferta de recursos e sua aplicação no cotidiano pedagógico, já que menos da metade dos professores-formadores não têm acesso ao material literário do Programa. Logo, as diferenças na distribuição dos materiais (livros da Coleção Paic, Prosa e Poesia) entre os grupos podem indicar dificuldades logísticas ou administrativas no programa MAIS PAIC.

A existência da experiência literária com o texto se dá, portanto, no campo da vivência, mas para que essa experiência possa acontecer, o que se necessita, como recurso mais básico, é o contato com o texto, condição inicial para o processo de leitura literária. O Programa precisa garantir que seus professores-formadores tenham acesso aos livros das coleções MAIS PAIC (e outros textos) e que contemple não apenas a análise de saberes sobre os textos, mas uma efetiva prática de leitura literária, sendo ela aqui entendida como, em Amorim et al. (2022, p. 73): “aquela em que, diante do texto (social, político e historicamente situado), o leitor (igualmente situado) consegue reconstruir elementos que abrangem as dimensões cognitiva, ética e, também, estética de sua existência em sociedade”.

Questionamos os professores se as formações do MAIS PAIC promoviam de fato uma reflexão sobre as suas ações com o texto literário. Em ambos os grupos, atestaram positivamente para esse tipo de direcionamento, confirmando um paradigma muito em voga na educação e na formação de professores que é do professor reflexivo. Baseado na epistemologia da prática de Schön, esse paradigma pressupõe a reflexão na ação, no momento em que ela acontece. Essa reflexão, entretanto, no seio das ações de

formação continuada, deve ser entendida como um processo sistematizado de pensamento e ações, um processo prático e dinâmico desenvolvido entre pares, ou seja, entre os envolvidos nos processos educativos.

Buscando compreender como as formações do MAIS PAIC refletem sobre a utilização do texto literário em sala de aula (Cf. Gráfico 1), tanto no Grupo 1 quanto no Grupo 2 prevalecem três enfoques que sobressaltam durante as formações: estimular o hábito e o gosto pela leitura do aluno, ampliar a competência literária do aluno e, por fim, desenvolver a consciência estética do aluno.

Ao tratar de cada um desses objetivos, percebemos que eles se interligam de alguma forma. Quando a leitura se volta para o literário, a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa, como aponta Paulino (2014). O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir.

Mas vale lembrar que esse gosto está relacionado à aprendizagem das estruturas da língua, produzindo, para o aluno e para o professor, a possibilidade de adquirir conhecimentos a respeito dessas estruturas sem a necessidade de lidar com regras e nomenclaturas cuja memorização não garante o verdadeiro aprendizado, conforme Cerrillo (2006) e Capello (2009). Ao mencionarmos as regras, logo associamos ao conhecimento gramatical. Este não parece ser o objetivo do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, conforme apontaram as respostas acima.

Entretanto, quando os professores apontam que as formações promovem o desenvolvimento da competência literária, é como se fosse assegurado o contato da criança com a língua naquilo que mais explicitamente a individualiza e a especifica face a outras utilizações mais correntes e utilitárias (Azevedo, 2007). Assim, com a aquisição dessa competência, acumula-se oportunidades de desenvolver uma linguagem oral competente, envolvendo o conhecimento fonológico da língua, os princípios sobre o impresso, o reconhecimento de letras, a consciência de regras de escrita e a motivação para leitura (Fernandes, 2007).

Por fim, a experiência estética para a utilização do texto literário aparece tanto nos documentos normativos brasileiros - PCN de Língua Portuguesa (1997) e BNCC (2018) - como nas formações do Eixo de Literatura, esta última, conforme a perspectiva dos professores-formadores dos grupos investigados. A leitura de textos literários, quando despida do pressuposto artístico, que chamamos literariedade - combinação intencional de signos literários para produzir no leitor uma “relação significativa simbólica” - acaba não contribuindo para desenvolver no aluno o “prazer do texto” nem alcançar a dimensão estética. Obviamente, apenas a imersão nos textos literários, ainda que de grande qualidade estética, não garante a formação do leitor (Petit, 2008; Cosson, 2019). É preciso inúmeros fatores como interação organizada com atividades de participação, comentário e análise, por exemplo, para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência literária.

Dentre esses fatores, também há a questão do acompanhamento tanto para o desenvolvimento da formação do leitor, da competência literária, quanto para a formação continuada de qualidade, conforme apontou nosso estudo teórico. Todavia, apenas 57,9% (11 participantes), Grupo 1, e 60% (9 participantes), Grupo 2, realizam algum acompanhamento da prática do professor após as formações continuadas do Eixo de Literatura, os demais, 36,8% (7 participantes) do Grupo 1 e 33,3% (5 participantes) do Grupo 2 não lembram.

A formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo interativo e dinâmico, no qual os envolvidos colaboram reciprocamente para o enriquecimento de suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, o acompanhamento do professor-formador diretamente nas unidades de ensino é destacado como uma estratégia mais eficaz do que cursos voltados para grandes grupos, muitas vezes realizados fora do ambiente escolar e desconectados da realidade cotidiana dos professores, dos seus alunos e dos materiais didáticos, conforme aponta Pinheiro (2013).

Quando se aponta a necessidade de acompanhamento, alerta-se também para a disponibilidade de carga horária e de recursos financeiros, pois é bastante complicado ser uma ação isolada do professor-formador. Pinheiro (2013) acredita que as políticas

públicas de formação continuada devem fortalecer a importância da coletividade e promover ações mais pontuais em comunidades escolares. Ademais, todos os Eixos do MAIS PAIC afirmam que há em suas atribuições o acompanhamento pedagógico, porém, na visão dos professores-formadores, a prática parece ser um pouco diferente.

Além do acompanhamento, perguntou-se acerca das sugestões para as formações do MAIS PAIC quanto ao ensino da leitura literária, já que 63,2% (12 participantes) do Grupo 1 e 46,7% (7 participantes) do Grupo 2 acreditam que precisam melhorar. No Grupo 1, trazemos as seguintes respostas:

Quadro 13 – Sugestões para melhorar as formações do MAIS PAIC quanto ao ensino da leitura literária

Grupo 1
Mais indicações para leitura de professores e não somente de alunos.
Já tivemos com a Tâmara Bezerra orientações didáticas para a formação do mediador literário. Desde a saída da referida consultora sinto falta de mais leituras teóricas e orientações para o mediador de leitura.
Precisamos de tempo.
Sempre sentimos a necessidade de aprofundar algum aspecto do processo formativo. No entanto, o que vou sugerir é com relação ao tempo. O tempo destinado às formações do eixo da literatura é muito restrito, para a abordagem de um tema tão relevante e necessário.
Desenvolver projetos literário.
Com fundamentação teórica e estudos em grupos.
Propor estratégias para fomentar a leitura literária. Não apenas indicar textos, mas organizar atividades de leitura.
Que seja apresentado modelos de projetos que trabalhe a leitura é escrita também.
Trabalhar com oficinas literárias.
Diante da pandemia foi recuado alguns usos de recursos que retornarão, como a revista, agenda e editais para os acervos. As melhorias são ajustes constantes, daí colocar o sim! As formações estaduais são maravilhosa.
Grupo 2
Mais práticas, atividades lúdicas.

Distribuição de mais literários por professor.
Acredito que as formações podem incluir mais o trabalho com autores cearenses contemporâneos mesmo que estes não sejam parte do acervo do Mais Paic. Também o eixo pode aprofundar temáticas como: literatura afro-brasileira e indígena no Brasil.
Anseio por cada vez mais ter uma formação ultra ligada à prática na sala de aula, com trocas de vivências e embasamento em teorias que atendam às necessidades diárias dos educandos e educadores, desafiando-nos a ir além, a fazer mais... estudos de casos com experiência na utilização de materiais lúdicos atrelados a coleção Mais PAIC e etc.
Trabalhar mais estratégias leitoras, uma vez que são atividades dessa natureza que os professores sempre nos pedem e colocam nas avaliações.
Embora tenha dito "não" na pergunta anterior, eu não apontaria mudança no foco que é dado ao texto (pois as concepções do programa são coerentes), mas sim na composição da agenda formativa que é transmitida aos formadores estaduais. No caso, faria uma redistribuição da carga-horária (16 h) do itinerário, tentando conciliar o aporte teórico e a demonstração prática, pois sinto que falta experimentarmos a vivência do texto, sinto que falta observarmos a condução e fruição da linguagem literária dentro das conformidades que o público dos Anos Iniciais pede, sinto que falta a provocação que somente a obra pode nos gerar. Em suma, gostaria que o afetamento da arte literária fosse pautado na mesma proporção que o conhecimento teórico, pois um complementa o outro; e assim, abastecidos de poesia e ficção, nos sentiríamos mais seguros diante das equipes municipais. Digo isso porque, pessoalmente, careço de embasamento para trabalhar leitura literária produtiva na sala dos Anos Iniciais, o que provavelmente é uma defasagem da própria formação em Letras, que é um curso que direciona para o Fundamental II.
Fortalecer o acervo literário das instituições de ensino. Intensificar práticas metodológicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que, no Grupo 1, há uma sensação de nostalgia presente entre os professores, por estarem mais tempo como bolsistas do Programa, terem vivenciado algumas ações do Eixo de Literatura, como a formação literária do docente através do Clube de Leitura e de oficinas de dinamização dos acervos de literatura infantil. Tais ações eram diretamente dirigidas aos professores-formadores das Secretarias Municipais de Educação do Estado do Ceará.

Como as formações do Grupo 1 se restringiam apenas a uma hora (muitas vezes extrapolada), em algumas respostas, sugere-se que a formação do leitor literário seja mais fortalecida com estudos teóricos e vivência da leitura, não apenas com indicação de obras. Mas, como se podia promover uma formação com teoria e prática, se o Eixo, em 2021, tinha uma participação ínfima? Um processo de ensino efetivo, conforme

Libâneo (1994, p. 27), precisa ser intencional, organizado, focado na preparação “teórico-científica e técnica”. Esses dois enfoques fazem parte da formação, sendo que a primeira perpassa um conjunto de conteúdos coordenados e articuladas entre si, e a segunda (formação técnico-prática), inclui a didática e as metodologias específicas para a Educação Literária, no contexto do ensino da leitura literária. Ao estudar esses teóricos presentes na fundamentação teórica dessa Tese, compreende-se que a formação continuada não deve trazer apenas atualizações teóricas, pedagógicas, mas elaborar projetos de trabalhos conjuntos que estejam vinculados à atuação docente por meio de práticas de formação que promovam a emancipação profissional.

No Grupo 2, vimos algumas sugestões voltadas para prática e estratégias em sala de aula que privilegiam o acesso dos professores-formadores ao acervo literário, já que, como observamos, muitos participantes desse grupo não receberam as Coleções do PAIC Prosa e Poesia. É importante esclarecer que a prática de ensino não é um terreno de aplicação de metodologias neutras e vazias, desconectadas de significado político, histórico e social, portanto, o professor precisa ter uma atitude reflexiva em relação às suas ações e às condições que a influenciam para o ensino da leitura literária. Para Freire (1994), pensar a prática é a melhor maneira de aperfeiçoá-la, pois o ato de pensar a prática torna possível o reconhecimento da teoria nela contida. Sendo assim, a avaliação da prática é um caminho de formação teórica.

Os dois grupos avaliam positivamente as ações desenvolvidas pelo Eixo de Literatura, como o incentivo à contação de histórias, as dinamizações de acervo, o *Ciclo de Leitura*, o *Alforje de Histórias* e as publicações de textos de autores cearenses, por exemplo. Também se destacam a interação, as trocas de experiências entre os professores, as escolhas dos textos teóricos e literários selecionados para as formações, o estímulo à formação do leitor literário. Entretanto, notamos que não houve menção ao fato do trabalho com textos literários universais.

Segundo as orientações da BNCC (2018), é papel dos professores propiciar aos alunos a leitura de textos nos seus mais diversos gêneros, destacando-se o literário. Grande ênfase, contudo, tem sido dada às obras de grande teor estético e literariedade, por serem estas responsáveis pelo estabelecimento de padrões técnicos mais elaborados. A

utilização exclusiva de material não literário implicará na usurpação do direito de muitos alunos a conhecerem as obras clássicas, restando a estes o trabalho com textos de questionáveis qualidades estéticas.

Aliás, o foco excessivo no local limita uma visão humana universalista, que permita a professores e alunos compreenderem que, apesar da diversidade, a humanidade é uma só. Os desafios enfrentados em diferentes partes do mundo são, em grande medida, semelhantes, e os problemas de pessoas distantes também nos pertencem.

Quando se defende o trabalho com os textos literários infantis clássicos, significa proporcionar aos alunos a potencialidade de leituras, as experiências estéticas universais que não devem se limitar à lista do que deve ser lido ou a defesa de permanecerem entre nós, como aponta Machado (2002). Segundo as Orientações Curriculares, “o problema quanto à apropriação literária de tais produções culturais se localiza, na maioria das vezes, na aceitação irrestrita de tudo, sem que se discuta seu valor estético” (Brasil, 2006, p. 69). O silenciamento do professor em relação à utilização de obras literárias se traduz num reducionismo do ensino, causado, em muitos casos, pela falta de familiaridade de tais textos por professores dos anos iniciais.

2.3. O ensino da leitura literária nos anos iniciais no MAIS PAIC

Após nos debruçarmos sobre os olhares dos professores-formadores do Grupo 1 e do Grupo 2, faz-se necessário conhecermos como foram estruturadas (conteúdos, textos e estratégias) as formações para esse público no ano de 2021 e 2022 e como os professores, que permaneceram fazendo parte do Eixo de Literatura no ano de 2023, aplicam (ou descartaram) em sala de aula o que aprenderam durante a formação continuada.

No ano de 2021, como já mencionamos, a formação do Eixo de Literatura era apenas de uma hora, remotamente (via *Google Meet*), destinada aos professores-formadores desse Eixo que ministravam formação para professores-formadores do Eixo do Ensino Fundamental I - Ciclo de Alfabetização. Estes formavam seus professores-formadores da CREDE (cada CREDE é responsável por um quantitativo de municípios, conforme quadro (Cf. Quadro 03). Os módulos da formação 2021 tiveram os seguintes temas:

Quadro 14 – Informações sobre os módulos das formações observadas no ano de 2021

Módulos	Tema	Texto literário
1.º	O ensino da Literatura hoje: uma discussão a partir do que diz Benedito Antunes.	Conto “O urso da meia lua”, do livro <i>Mulheres que correm com Lobos</i> , de Clarissa Pinkola.
2.º	A Literatura em sala de aula	<i>Poema em linha reta</i> , de Fernando Pessoa e <i>História de Lobisomem</i> , da Coleção PAIC Prosa e Poesia.
3.º	A Literatura e a formação das sensibilidades. Ou: com quantas histórias se faz uma pessoa?	<i>O menino e o jardineiro</i> , da Coleção PAIC Prosa e Poesia.
4.º	Roda virtual de partilha poética: nosso abraço literário.	Textos trazidos pelos professores-formadores.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em cada módulo, havia a leitura de um texto literário e a exposição das principais ideias de um texto teórico (geralmente um artigo acadêmico). No módulo 1, foi apresentada a proposta do Eixo de Literatura para as formações de 2021. Destacamos o objetivo que foi apresentado na formação continuada do ano citado.

Quadro 15 – Objetivo geral das formações continuadas de 2021

2. OBJETIVO GERAL

Consolidar o papel da escola na difusão da literatura contribuindo com práticas docentes que proporcionem aos(às) professores(as) e aos(às) gestores(as), uma formação profissional capaz de despertar o verdadeiro interesse pela literatura como experiência estética, capaz de ampliar seu universo afetivo e intelectual, de modo a capacitá-lo para ser um influenciador consciente na formação de leitores.

Fonte: Trecho retirado da Proposta formativa do Eixo de Literatura e Formação do Leitor em 2021.

No objetivo geral acima, encontram-se a escola e o professor como os alicerces para uma formação de leitores. Tal atribuição não é simples e requer conhecimentos para o exercício da docência, sabendo-se da diferença de ritmos e de desenvolvimento humano que estão inseridos em uma mesma sala de aula, requerendo do professor habilidades,

competências e formação para lidar com tal realidade que se apresenta no seu cotidiano escolar.

A formação do professor, tanto inicial quanto continuada, requer a construção de um projeto na perspectiva dialógica. Quando se trata do trabalho com o texto literário, Azevedo e Balça (2016) acreditam dever haver um entrelaçamento à formação humana, pois o professor pode representar um papel fundamental para que as crianças tenham as experiências literárias adequadas em cada idade, objetivando a sua formação literária. Portanto, é necessário que a escola seja um local em que os gestores contribuam para a consolidação de práticas humanas e democráticas, no sentido de favorecer aos professores um espaço propício à sua formação enquanto profissionais reflexivos, críticos, pesquisadores de sua própria prática, sobre sua experiência, ou seja, necessitamos de formação que não seja puramente instrumental.

Nesse sentido, compartilhamos o pensamento de Nóvoa (2009), ao mencionar três medidas para redimensionar a formação dos professores: a primeira, é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão; segundo, é necessário estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; e terceiro, é imprescindível que haja o compromisso social e a vontade de mudança. Sabemos que os estudos teóricos só têm sentido se forem construídos a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho, assim, o conteúdo da formação deve partir dos problemas sentidos pelos professores.

Vale mencionar ainda que os textos teóricos escolhidos no módulo 2 e 3 trouxeram o olhar da consultoria do Eixo. Não foram textos publicados em revistas acadêmicas ou que passaram por uma apreciação de pesquisadores da área. Compreende-se que optar por um único olhar ou fortalecer o protagonismo individual na construção de saberes pode limitar o trabalho de formação continuada. Já o trabalho coletivo, para Nóvoa (1992), pode contribuir para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Essa autonomia aconteceria de forma contextualizada, valorizando paradigmas de formação que estimulem o desenvolvimento profissional dos professores na busca por autonomia contextualizada da profissão docente, visando a preparar professores reflexivos,

responsáveis na implementação de políticas educativas. Para o autor, é necessário investir positivamente nos saberes que o professor já possui e construiu ao longo da sua formação.

No decorrer dos demais módulos em 2021, vimos o desenrolar de sugestões de atividades adaptadas para o ensino remoto (conforme as agendas em anexo) e de partilha de leitura literária, pois os alunos seguiam sem ir à escola, mas realizando seus estudos em casa. Colomer (2007) alerta que, ao se planejar atividades, o professor deve possibilitar que os discentes colaborem na construção de sentido, permitindo que eles percebam aspectos específicos da leitura literária, como “os jogos intertextuais, as estruturas paralelas, as repetições, as linhas de sentido etc.” (Colomer, 2007, p. 145).

Na construção e na consolidação do percurso leitor do aluno, não basta ter um catálogo de práticas ou sugestões de como trabalhar bem alguns textos, é necessário, também, estabelecer relações entre muitas leituras, a articulação de objetivos, eixos de programação e tipos de atividades no conjunto do planejamento, que visem a garantir a leitura do texto integral por meio de atividades como: hora do conto, cantinho da leitura e diários de leitura, exemplos citados por Cosson (2016). Obviamente, durante o isolamento social era preciso adaptar muitos desses caminhos e redimensionar novas estratégias. O Eixo, nesse sentido, promoveu contações de histórias através de um canal governamental SEXEC-COM no *Youtube*, com números de visualizações bem significativos, conforme imagem (Cf. Figura 6) a seguir, apesar de nem todas as crianças terem acesso à internet.

Figura 6 – Imagem do vídeo *Contaão da Hist3ria de Lobisomem*



Fonte: Imagem do *Youtube*.

Percebe-se que o v3deo acima teve 25.774 visualiza3es desde sua postagem em 06 de maio de 2020. No cen3rio, quando as crianas permaneceram em casa e com um tempo ocioso, ampliar as a3es educativas que promoviam a perpetua3o das rela3es afetivas se tornou extremamente assertivo a conta3o de hist3rias ofertadas pelo Eixo; al3m de ser um importante aux3lio 3 pr3tica pedag3gica de professores na Educa3o Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No total, identificamos 73 v3deos que trazem conta3o de hist3rias de livros que fazem parte do acervo da Cole3o PAIC Prosa e Prosa ao longo dos anos de vig3ncia do Programa, com os respectivos *links* de acesso em anexo.

De acordo com Coelho (2003), atrav3s dos contos, 3 poss3vel estimular a imagina3o, a criatividade, a oralidade e a leitura. Assim, contar hist3rias tem fun3o importante no desenvolvimento e aprendizagem da criana. Diante disso, o Eixo possibilitou a constru3o de pontes carregadas de afeto, de ludicidade, transportando a criana ao mundo que ela quisesse construir, mesmo que por poucos minutos, contribuindo para amenizar os fatores restritivos de proximidade f3sica. Acompanhar a evolu3o tecnol3gica exige um novo perfil de professor, um mediador de conhecimentos, que

faça uso das ferramentas tecnológicas disponibilizadas em benefício do seu fazer pedagógico e do funcionamento da própria escola, melhorando o relacionamento, aproximando se e aumentando a motivação, principalmente de professores e das famílias que estão diretamente ligados ao processo.

Entretanto, em nenhum dos módulos encontramos um direcionamento para uma formação especializada junto às famílias para que estas possam auxiliar na formação de leitores. Acreditamos que a leitura de histórias aparece como uma prática típica da aprendizagem simbólica que acontece durante a interação social e, especificamente, na interação entre pais e filhos. Esse tipo de prática pode ajudar a criança a familiarizar-se com o livro e com os símbolos da escrita, promovendo, também, o interesse pela leitura e o contato com aspectos convencionais da escrita – por exemplo, linearidade da escrita, noção de palavra e frase, estrutura de texto (Pinto et al., 2008).

No ano de 2022, as formações retornam ao presencial e o Eixo de Literatura passa a ter seus próprios professores-formadores, conforme já relatamos no Enquadramento Metodológico. Tal público vivenciou também quatro módulos formativos, com os seguintes temas:

Quadro 16 – Informações sobre os módulos das formações observadas no ano de 2022

Módulos	Tema	Texto literário
1.º	Entre a Pele e a Palavra	Poema diversos
2.º	O conto nos quatro cantos da vida	Contos diversos
3.º	Ler, analisar e elaborar: o livro no círculo de leitura	Crônica e Coleção PAIC Prosa e Poesia e poemas de autores brasileiros
4.º	A intertextualidade e a formação do(a) leitor(a) literário(a)	Poemas e músicas

Fonte: Elaborado pela autora.

Diferentemente das formações do ano de 2021, acompanhamos formações mais articuladas entre os módulos, contemplando aspectos da Educação Literária e de habilidades e de aspectos explorados pelo Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC (2019). Metodologicamente, os dois dias de formação do Eixo de Literatura são divididos em 1.º dia: conteúdos destinados aos anos iniciais e 2.º dia conteúdos destinados aos anos finais. Como no ano de 2021, trabalhou-se também textos teóricos, discutindo suas principais ideias. Entretanto, dessa vez, tais textos foram publicados em revistas acadêmicas ou livros de divulgação científica, respaldados, portanto, por universidades. Outro ponto que se destacou na formação foram as vivências com os gêneros literários como poema, conto, crônica, fábula e outros.

O Eixo quando propõe o trabalho com os gêneros, propicia a construção de situações para exercer a liberdade do ato linguístico, afinal, quanto mais se domina os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, como expõe Bakhtin (2003). Liberdade de participar, através da linguagem, do grande diálogo universal, de estar no mundo, mas, sobretudo, de estar com o mundo, como reflete Paulo Freire (2006).

Possibilitar o estudo dos mais diversos gêneros literários em sala de aula permite refletir e assimilar o uso da língua como prática social, além de pensar o ensino como lugar de práticas de linguagem e, a partir delas, compreendê-las. O intuito dessa compreensão não se resume a descrevê-las, mas ampliar as possibilidades de aplicação da língua nas inúmeras situações diárias, uma vez que o sujeito domina os gêneros antes mesmo de entrar na escola. Esta ocupa um lugar de destaque com vistas à sistematização dos usos sociais da língua, materializada por uma infinidade de gêneros que circulam no cotidiano.

Como mencionamos acima, as formações 2022 contemplam os conteúdos da Educação Literária, conforme o mapeamento que realizamos dos materiais em cada módulo:

Quadro 17– Relação dos textos teóricos trabalhados na formação 2022, do Eixo de Literatura e Formação do Leitor

Módulo	Textos teóricos abordados
1	<i>Caminhos da abordagem do poema</i> , de José Hélder Pinheiro Alves; <i>O lugar da Literatura na escola e a formação literária de professore(a)s: sacralização, banalização ou reinvenção?</i> , de Cleudene de Oliveira Aragão
2	Feres, B. S. (2021). Como ler contos ilustrados com as crianças? Algumas noções teóricas para uma mediação leitora consciente e crítica. In Taufer, L. A. et al., <i>Mediação de Leitura Literária e Formação de Leitores: Ensino Fundamental I</i> . Paco Editorial; Colomer, T. (2017). Critérios de avaliação e seleção de livros infantis e juvenis. In Colomer, T. <i>Introdução à literatura infantil e juvenil atual</i> . Global.
3	Yunes, E. (2012). <i>Linguagem, educação e cultura: leituras</i> . Coleção cultural é o quê? v.4. (p.36-47). Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, Fundação Pedro Calmon; Paiva, A.; Paulino, G; & Passos, G. (2006). <i>Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor</i> . Coleção Alfabetização e Letramento. Ceale; Cosson, R. (2016). <i>Letramento literário: teoria e prática</i> . Contexto.; <i>Letramento literário: uma proposta de ensino através de crônicas</i> , de Ana Cecília Nascimento e Santos, artigo apresentado no ENFOPE.
4	<i>Literatura e arte: uma relação significativa</i> , de Camila Fernandes da Costa - UFRN, Emerson Nunes de Almeida- UFRN; Francisco Cristimar Bessa Simão, artigo apresentado no CONEDU; Literatura infantil: intertextualidade e narratividade, apresentado no MARGS, 44.ª Feira do Livro de Porto Alegre; Pennac, D. (1993). <i>Como um romance</i> . Rocco.; Dias, D. L. F.; Sousa, E. B. de; & Queiroga, M. G. de Queiroga (Orgs.). (2021). <i>Ensino de literatura e outras artes: propostas para a sala de aula</i> . Pedro & João Editores.

Fonte: Elaborado pela autora.

A formação continuada, que foi desenvolvida no ano de 2022, aponta para uma proposta de trabalho a ser desenvolvida junto aos professores da escola básica cearense, tendo como objetivo de fornecer subsídios tanto relativos à fundamentação teórico-metodológica da educação literária quanto a oportunidades para a reflexão sobre sua ação pedagógica. As situações de ensino vivenciadas nos módulos, no formato oficinas de leitura, círculos literários, projetos de narrativas de ficção, sequências didáticas com diferentes gêneros na escola, dentre outras atividades, permitem, ou deveriam permitir, a comunicação, o estar com o outro, a interlocução, a dialogia da

leitura (Bakhtin, 1995, 2003), conhecendo seus princípios e operações em busca da sua competência leitora.

No decorrer dos módulos, acompanhou-se a valorização da formação de um professor que ajude o aluno a compreender o texto, rompendo, portanto, com uma visão mecanicista (de decodificação) e com a sequência baseada em atividades de leitura/perguntas/exercícios. Logo, caminhou-se para um trabalho com o gênero literário, focando nas estratégias, conexões e relações intertextuais de forma a dar sentido ao texto, possibilitando a leitura do mundo de uma forma ampla e sofisticada, contribuindo para a formação de indivíduos reflexivos e críticos, conforme Azevedo e Balça (2017) sugerem.

O trabalho com tais gêneros vai ao encontro do que propõe o Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC (2019). Este apresenta um conjunto de competências, habilidades e objetos de conhecimentos previstos para serem desenvolvidos ano a ano com os estudantes, ligados a cada uma das áreas de conhecimento (Ex.: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas). É importante ressaltar que as competências e habilidades abordadas tanto na BNCC (2018) como no DCRC (2019) alinham-se ao enfoque das avaliações internacionais, como as da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) (BNCC, 2018).

Quadro 18 – Relação das habilidades e dos objetos de conhecimentos presentes no DCRC (2019)

Habilidade	Objetos de conhecimentos
(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	Apreciação estética/ Estilo
(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	Formação do leitor literário

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	Leitura colaborativa e autônoma
(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.	Formação do leitor literário
(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.	Decodificação/Fluência de leitura
(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.	Formação do leitor literário
(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Formação do leitor literário

Fonte: Habilidades do componente Língua Portuguesa - Ensino fundamental Anos Iniciais – DCRC (2019).

Ao analisarmos as habilidades presentes no DCRC (2019), percebe-se uma preocupação em formar um leitor que possa reconhecer as diversas formas composicionais do texto literário. No Ensino Fundamental - Anos Iniciais, o foco reside na aquisição do sistema alfabético e no desenvolvimento de habilidades que possam iniciar o leitor na leitura de textos literários, atendendo à premissa de que o texto literário possui particularidades em relação a textos pragmáticos, o que, no ato da leitura, permite que o leitor ultrapasse as significações que circulam nos discursos cotidianos. Logo, permite expandir os significados da vida e do mundo em consonância com suas experiências e projeções pessoais no texto.

De acordo com as habilidades selecionadas, a leitura literária na escola pressupõe o conhecimento dos artifícios de criação ficcional, necessitando o conhecimento sobre as formas de construção literária dos diversos gêneros e levando o pequeno leitor a se apropriar (conhecer, identificar) das características composicionais de tais textos. Para tanto, é fundamental discutir as complexidades linguísticas do texto literário para o

entendimento da leitura literária como área que necessita de um tratamento particular, dentro da área de Língua Portuguesa, e para a promoção do ensino na escola.

O DCRC (2019), assim como a BNCC (2018), sinaliza para a necessidade de a escola abordar textos literários, porém essa abordagem não pode ser estruturada como mera catalogação e classificação dos textos que focalizam a análise das formas de expressão. Esta trata-se apenas de uma etapa da leitura que, para se tornar completa, deve ser capaz de compreender a visão de mundo, a posição do texto em relação à sociedade, ao homem, à própria vida. Relembremos Zilberman (1994), que acredita que o texto literário em sala de aula não pode ser considerado um instrumento de normas, nem linguísticas nem comportamentais, devendo assumir o seu destino inquiridor e cognitivo. Para a autora, o texto literário na escola deve buscar despertar emoções, questionamento e prazer pelo ato de ler, por exemplo, e, conseqüentemente, não deve ter como único objetivo a evolução cognitiva dos alunos.

Se, por um lado, é louvável que o documento sinalize a necessidade de a escola abordar textos literários desde o início da escolarização, ainda não se vê a preocupação (ou até a obrigatoriedade) de uma educação literária, destacando o quanto a leitura literária é indispensável nos currículos escolares, como se tem Portugal. No DCRC (2019), não se dedica uma atenção especial, como a que é dada ao letramento digital, a práticas de leitura e de apreciação literária como algo essencial à formação na área de Linguagens. A referência à leitura literária aparece apenas no excerto relativo à leitura quando a literatura passa a ser associada a outras atividades. Ou seja, não há um destaque à formação de leitores de textos literários como algo fundamental na formação cidadã.

Entretanto, a articulação da abordagem da leitura literária com outras formas de manifestação artística e cultural surge de modo mais específico no trabalho realizado pelo Eixo de Literatura, do MAIS PAIC. No interior da formação docente, desenvolve um trabalho de aproximação cada vez maior com a apreciação estética e o aprendizado da competência leitora. Apesar de o DCRC (2019) se referir a textos poéticos para o trabalho ao nível da consciência linguística, por exemplo, o Eixo dentro das suas formações reflete sobre a exploração lúdica da linguagem ou para o prazer em lidar com as palavras, sendo um dos caminhos valiosos para a promoção da educação literária.

Para que esse processo se efetive de fato, faz-se necessária a apropriação da linguagem escrita como instrumento da cultura humana, em práticas efetivas e autênticas de leitura e escrita, e, portanto, que sejam ensinadas cumprindo seu papel humanizador, como refere-se Cosson (2007).

2.4. Planejamento do ensino da leitura literária para sala de aula

O planejamento de ações, independente da área de atuação, requer considerações quanto aos atores envolvidos no processo. No processo de formação continuada desenvolvido pelo MAIS PAIC, objetivamos compreender como se dá o planejamento do ensino da leitura literária para sala de aula, realizado pelos professores-formadores do Eixo de Literatura que atuaram no ano de 2022 e permaneceram no ano de 2023 no citado Eixo.

Por ser um instrumento que subsidia a prática pedagógica do professor e a organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula (Padilha, 2002), entendemos que o planejamento é uma necessidade para o desenvolvimento dos alunos, viabilizando meios para o êxito do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, consideramos necessário compreender como os professores-formadores contemplam o ensino da leitura literária em seu cotidiano.

De antemão, iniciamos o último inquérito, desta vez, subjetivo, buscando compreender como os seis professores-formadores avaliam o trabalho com o texto literário nos anos iniciais desenvolvido pelo MAIS PAIC. Os participantes valorizaram a relevância das formações continuadas promovidas pelo Eixo de Literatura, citando a oportunidade de a criança, através do texto literário, despertar para diferentes sentimentos, visões de mundo, criatividade, imaginação, logo contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual. Também são citadas as referências teóricas e metodológicas que são ofertadas durante a formação.

Tendo em vista que no ano de 2022 foram trabalhados os gêneros literários, como observamos no subcapítulo anterior, procuramos conhecer quais gêneros eles utilizam durante as formações regionais (em sala de aula). Tivemos como respostas os contos (ilustrados, conto de fadas), as fábulas, as lendas, as crônicas e os poemas. Repertórios

que foram contemplados pelo Eixo nas formações. Merece destaque o facto de as crianças gostarem mais de gêneros narrativos:

Quadro 19 – Resposta de P7 sobre os textos literários (gêneros) de que os alunos mais gostam

3) Quais textos literários (gêneros) seus alunos mais gostam?

Sem dúvida, texto narrativos, que destaque o conto. Ele se encantam com o trabalho desenvolvido envolvendo o conto. Principalmente, quando é apresentado com ludicidade, interação, encanto. A leveza, o deleite, proporcionado pelo conto estimula nossos educandos a ter prazer pela a leitura.

Fonte: Resposta para a terceira pergunta do *Inquérito ao final do processo de formação continuada*, do Participante 7.

Observa-se que o professor relata que não basta apenas apresentar o texto à criança, é preciso envolvê-la na leitura literária através de estratégias. A utilização das estratégias de leitura em sala de aula possibilita ao mediador refletir sobre a sua prática, de forma a manejar as opções mais adequadas para o êxito que se espera ao final da leitura de um texto ou livro. São escolhas que permitem uma reavaliação do processo a cada encontro promovido em prol da leitura compartilhada.

Nos anos iniciais, no que diz respeito à leitura e à ludicidade, o professor deve estar atento a todas as ações e reações das crianças relacionadas ao mundo das letras, das palavras, para planejar suas atividades com estratégias e dinâmicas que satisfaçam a curiosidade que estas têm em relação à leitura. A formação continuada deve permitir o professor a levar o aluno às mais diversas e inusitadas descobertas, por meio de estratégias lúdicas de leitura. Não há mais espaço para que as escolas trabalhem a leitura como uma simples atividade escolar, didatizada, descomprometida com a fruição e com a formação de leitores.

Aqui trazemos, como aliado a esse processo, o letramento literário como um conjunto de práticas sociais desenvolvidas em torno de textos escritos que habilitam o usuário da língua a participar ativamente em suas comunidades, ora modificando, ora influenciando as decisões coletivas. Assim, compreende-se que o letramento literário assume o seu caráter social antes mesmo de intitular um projeto escolar com

culminância previamente marcada, já que se trata de uma construção criteriosa desde a seleção da obra até a apropriação do texto por todos os leitores.

Quando perguntado sobre a frequência da utilização do texto literário, há uma unanimidade da sua presença nos processos formativos, tido como o “centro” das atenções e a “fonte” das emoções. A proposta da centralidade do texto literário é, de fato, muito importante, o que não significa ignorar suas condições de produção. Não se descarta a importância do contexto histórico-social e cultural em que ele foi produzido ou particularidades de quem o produziu (mesmo porque isso faz parte da própria tessitura da linguagem). A educação literária privilegia o contato direto com obra, a experiência literária, e considerando a história da Literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário.

Contudo, embora a orientação seja o acesso direto ao texto literário, os documentos de referência brasileiros (DCRC e BNCC) deixam sob a responsabilidade do professor a escolha das obras e o modo de conduzir a leitura, estabelecendo critérios e metodologias, como pudemos acompanhar na nossa análise. Assim, Colomer (2007) corrobora Soares (2004) quando aponta a necessidade de se rever a escolarização do texto literário para que a literatura não seja abordada apenas como recurso didático.

Ao perguntar qual espaço o participante da pesquisa costuma utilizar (e recomendar) para a leitura literária, vimos que os professores apontam para um ensino da leitura literária que ultrapassa a sala de aula e chega à biblioteca, como um local que se costuma utilizar para construção do hábito leitor. Defender esse espaço é ter em mente uma prática crítica, como diz Freire (1991, 2003), que, com certeza, trará benefícios à comunidade, como a integração de um trabalho colaborativo entre os docentes da escola e os bibliotecários (professor-bibliotecário), proporcionando o empréstimo das obras escolhidas para a leitura literária orientada na sala de aula, como acontece em Portugal com a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)⁷⁵.

Logo, com as respostas encontradas, percebemos que as bibliotecas escolares atuam como espaço de acolhimento, podendo ser um ambiente formativo e promotor da

⁷⁵Ver <https://www.rbe.mec.pt/np4/home.html>. Acesso: 15 dez. 2024.

leitura, visando a construção da cidadania numa perspectiva consistente ao longo da vida, incluindo aqui a sua dimensão de lugar/tempo de práticas de letramento (de leitura, dos media, da informação).

Portanto, a existência da biblioteca escolar é uma necessidade, haja vista as inúmeras mudanças decorrentes das “transformações tecnológicas que permitem lidar com grandes massas de informação e ao mesmo tempo alteram radicalmente as condições de armazenamento e de acesso” (Carlixto, 2000, p. 117). Por esta razão, as bibliotecas escolares devem ser redimensionadas no contexto da escola e da educação, tendo em vista sua importância como espaço mediador de informação e conhecimento – instrumentos necessários ao fortalecimento e à ampliação de ideias e imprescindíveis na instauração do debate no contexto da escola e na sala de aula.

Quando nos voltamos a conhecer como os professores-formadores planejam suas aulas, vimos que quatro participantes costumam realizar coletivamente (ou em pares) o planejamento, os outros dois realizam sozinhos, mas em seguida compartilham com os colegas. Destacamos as seguintes respostas:

Quadro 20 – Respostas (selecionadas) dos participantes sobre o planejamento das aulas

7) O planejamento das aulas é feito em conjunto com outros professores(as), coordenadores(as) ou sozinho(a)?
P7 - Sim. Planejamos semanalmente nossas aulas. Temos dentro da nossa carga-horária 8 horas destinadas apenas para o ato de planejar, planejamento esse que se organiza por área do conhecimento. Trocamos ideias, sugestões, material de apoio, dicas de práticas metodológicas que facilitam esse trabalho com a literatura e a formação do leitor em sala de aula.
P16 - O planejamento das oficinas de letramento literário são realizadas a sós, a princípio, mas, em seguida, socializada com o coordenador escolar.

Fonte: Resposta para a sétima pergunta do *Inquérito ao final do processo de formação continuada*, do Participante 7 e 16.

As respostas selecionadas apontam para duas nuances quando se trata do planejamento para as aulas. Inferimos que P7 concebe o fortalecimento da ação docente através do diálogo constante entre seus pares e de um planejamento de ensino cooperativo,

resultando em uma atividade que congregue esforços para estabelecerem linhas comuns de ação, com vista à melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Para Nóvoa (1992), a solução pode estar justamente nesse trabalho coletivo, pois contribui para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Compreendemos o planejamento coletivo como ambiente da discussão, da realimentação do processo da formação docente, do fazer e refazer a prática pedagógica. Apesar de P16 realizar o planejamento de forma individualizada, ao final de sua elaboração, há um compartilhamento com o coordenador escolar. Para Libâneo (2013), o planejamento escolar deve incluir tanto a previsão das atividades para sua organização quanto a coordenação em face dos objetivos propostos, bem como a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. Ter a figura do coordenador escolar, citado pelo participante, é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor, além de construir uma práxis reflexiva, visto que a escola só terá sucesso se houver a integração de todos, inclusive do gestor (diretor).

Em relação à frequência de planejamento das atividades de ensino, os professores relatam que o realizam semanalmente. Há ainda municípios que têm garantido $\frac{1}{3}$ da carga horária dedicada à preparação e à organização das aulas. Quanto ao material utilizado para tal propósito, foram citados o PNLD, o material estruturado do MAIS PAIC e os projetos literários (elaborados pelos próprios professores). Já no referencial teórico, encontramos nomes como Teresa Colomer (2002, 2007), Rildo Cosson (2014, 2016), Isabel Solé (1998), Regina Zilberman (2003, 2012) e Paulo Freire (1991, 2003). Tais autores estão contemplados na nossa fundamentação teórica, fortalecendo que o ensino da leitura literária na escola desempenha um papel fundamental e estratégico no processo de aprendizagem dos educandos.

As diversas reflexões sobre essas questões convergem para o principal objetivo do ensino da leitura nas escolas: a formação de leitores proficientes, o que significa dizer, estudantes com autonomia para a leitura de diferentes gêneros textuais, com toda a sorte de finalidades e de intenções de dizer. Para tanto, afirma-se que o acionamento de estratégias leitoras pode garantir a autonomia dos alunos, assunto amplamente

abordado por Solé em seu livro *Estratégias de leitura* (1998). Segundo a autora, a meta da escola é formar leitores que sejam capazes de questionar acerca da sua própria compreensão, de estabelecer relações entre o que leem e o que faz parte do seu acervo pessoal, “de questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...]” (Solé, 1998, p. 72).

Tais autores citados pelos professores-formadores participantes da pesquisa encontram eco na concepção de que a leitura é uma atividade social, uma prática que envolve interação e compartilhamento de ideias. Assim, reforçam o modelo interacionista da leitura que se baseia na aprendizagem da leitura por meio do processo de interação entre o leitor, a obra e o contexto no qual estão inseridos; é o que adotamos na nossa pesquisa, pois concebemos a criança como um ser em constante transformação, sujeita ao tempo histórico em que se encontra e que, por isso, sofre influência do meio cultural, transformando-se em um agente da sua cultura e de sua história.

Ainda na elaboração do planejamento, perguntou-se quais estratégias didáticas costumam ser adotadas no trabalho com a leitura literária. Vimos que os professores citaram *Alforje de Histórias* (para os anos iniciais) e o *Ciclo de Leitura* (para os anos finais), propostas do Eixo de Literatura e Formação do Leitor. Também tiveram menções para a leitura compartilhada, silenciosa e em grupos. Outra estratégia citada de forma mais recorrentes foi a sequência básica, de Cosson (2012), presente no livro *Letramento Literário: teoria e prática*, que se constitui como uma proposta pedagógica dividida em etapas (motivação, introdução, leitura e interpretação) que tem como principal finalidade dinamizar o ensino da leitura literária na escola e conseqüentemente a promoção do letramento literário. Para o autor, a sistematização das atividades das aulas voltadas para a leitura literária refere-se a possibilidades concretas “de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico” (Cosson, 2014, p. 48).

Assim, a obra literária vai ao encontro das abordagens de intervenção nas escolas e essas intervenções, alinhadas aos documentos normativos como a BNCC (2018) e o DCRC (2019), podem ser percebidas, também, como tentativa de dinamizar as aulas de Língua

Portuguesa e permitir ao aluno uma melhor noção teórico-prática do que se propõe ao trabalhar o letramento literário, além de orientá-lo melhor na fruição, no deleite, na compreensão e na interpretação de textos. Nesta sequência, pode-se, a partir de um texto simples, ir passando para textos complexos, aumentando o grau de dificuldade dos textos e motivando o aluno a ler dessa forma, assim este aluno estará reorganizando o seu conhecimento, adaptando e acumulando aprendizagens.

Acerca dos critérios para escolha desses textos literários para suas aulas, os professores-formadores utilizam o enredo, as imagens (as ilustrações), a temática, a qualidade textual, a estrutura lexical, destacando, principalmente, o gosto do aluno. Este último é um hábito criado e ensinado, portanto, precisa da prática da leitura para formar o leitor, de acordo com o pressuposto inicial do Eixo de Literatura e Formação do Leitor (2012). Lajolo (2005) sugere uma educação do gosto revelando que não cabe somente à escola essa função, mas que compete a ela a tarefa de iniciar seus alunos nos protocolos, nos critérios e nos valores da leitura.

Portanto, compete à escola permitir que as crianças tenham contato com os diferentes gêneros discursivos – no caso em questão, com o gênero literário – ao longo dos anos de escolaridade, a fim de que elas possam ampliar sua capacidade de compreender a diversa heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), suas variações estilísticas e suas possibilidades de intervir e de dialogar com eles.

Vale salientar que no 2.º módulo das formações do Eixo de Literatura no ano de 2022, foram trabalhados os critérios para a seleção de textos, tendo como pressuposto teórico o capítulo Critérios de avaliação e seleção de livros infantis e juvenis, do livro *Introdução à literatura infantil e juvenil atual* (2017), de Teresa Colomer. A autora, em linhas gerais, sugere que professores construam uma seleção de obras que contemplem a diversidade de gêneros e que transitem entre o clássico e o contemporâneo. A linguagem literária precisa ser observada, assim como os recursos expressivos, a polissemia, a ambiguidade e a característica de chamar a atenção para si mesma, muito diferente da linguagem referencial.

A ilustração, citada pelos professores-formadores, é outro ponto crucial na escolha das obras literárias. Para Colomer (2017), é importante analisar de que forma a ilustração auxilia na construção do significado do texto, sendo que ela pode atuar construindo relações que se complementam ou se contradizem. Há que se reconhecer que o tempo dedicado à leitura na vida moderna é bastante escasso. Essa constatação faz com que a preocupação com o que é oferecido aos pequenos leitores seja reforçada. Embora a autora admita a importância da leitura dos livros para que as crianças socializem com seus pares, ela assegura que é necessário oferecer também novas possibilidades e fazer com que os pequenos superem os enredos e personagens estereotipados.

Quando se trata das dificuldades no trabalho com o texto literário em sala de aula, destacamos que os professores-formadores apontam a falta de hábito da leitura, a desvalorização profissional para a prática da leitura literária, a desmotivação tanto do aluno quanto do professor, a falta de experiência na etapa dos anos iniciais, a escassez de livros, a quantidade excessiva de alunos, e o pouco apoio da gestão escolar. Tais respostas apontam que não se deve concentrar no trabalho docente a responsabilidade pelos problemas enfrentados no processo ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, pois inúmeros são os fatores que colaboram para esse cenário, como as políticas públicas educacionais, o financiamento da Educação Básica, os aspectos culturais nacionais, regionais ou locais, as formas de estrutura e gestão das escolas, bem como a formação dos gestores, entre outros.

A ação pedagógica nos anos iniciais exige dos professores um cuidado especial com a formação de leitores e a formação continuada pode vir a direcionar esse trabalho na busca de oportunizar momentos de escuta e, principalmente, ser mais assertiva para os problemas apresentados pelos professores. No decorrer de todo o processo educacional, é necessário rever planejamentos e metodologias dos docentes e criar, na escola (e em toda comunidade escolar), um trabalho colaborativo que envolva a equipe gestora e pais (dificuldades apontadas pelos participantes da pesquisa). Essa ação conjunta poderá implementar mudanças efetivas desenvolvidas durante as formações do Eixo de Literatura.

Por fim, finaliza-se o inquérito solicitando algumas alternativas para a melhoria do ensino da leitura literária. Levantamos as respostas que coincidiram entre si, tais como planejamento e formação contínua, rotina de sala de aula contemplando o texto ou obra literária e maior envolvimento da família. Assim, como os professores-formadores sugerem, Guimarães (2001) também acredita que a formação continuada deve ser, na verdade, permanente, diretamente relacionada à formação inicial, mas também objetivando a renovação das práticas pedagógicas no decorrer da vida profissional. Imbernón (2011) completa ao mencionar a necessidade de fortalecer uma formação que abrange as habilidades básicas de planejamento, de diagnóstico e de avaliação das competências que proporcionem modificação às tarefas educativas continuamente, visando uma adaptação às diversidades e ao contexto dos alunos.

Quando se trata da rotina, os textos literários voltados ao universo infantil trazem à rotina escolar uma atividade insubstituível repleta de expressão, fantasia e anseios. Zilberman (2003, 2012) acrescenta que esse texto introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.

Já vimos também que as rotinas fazem parte de uma prática reforçada pelo MAIS PAIC, contemplada, principalmente, na etapa dos anos iniciais, direcionado tanto nos materiais pedagógicos quanto observado nas pesquisas de autores como Rossi (2010), Costa (2014), Araújo (2018) e Silva et al. (2022). Tais autores averiguaram que elas ajudaram a nortear o trabalho dos professores em sala de aula e provocaram a qualificação do tempo pedagógico. Entretanto, as orientações de rotinas não atendem as especificidades de cada sala de aula, pois foram repassadas aos professores como produtos acabados, nem sempre adequados à realidade dos professores, cuja prática pedagógica, muitas vezes, nas formações, foi trabalhada como treinamento, esquecendo da reflexão acerca da vivência já desenvolvida pelos docentes.

Logo, o conjunto de ações promovidos pelas formações do PAIC passaram a fazer parte do cotidiano escolar, garantindo que os alunos possuam conhecimentos mínimos baseados em competências e habilidades em leitura. Entretanto, é preciso estar atento se estas não imobilizam a ação didática dos professores, impedindo uma prática

pedagógica autônoma, além de responsabilizar, de modo particular, os docentes pelos resultados alcançados, quando estes são negativos.

Os professores solicitam ainda um envolvimento da família para o fortalecimento do ensino da leitura literária, pois poderá contribuir para a melhoria da qualidade das interações adulto-criança durante a leitura partilhada de histórias, que é considerada uma atividade frequente realizada nos contextos familiares. Percebemos que essa necessidade vem sendo levantada pelos participantes das formações do MAIS PAIC. A formação do leitor se inicia no âmbito familiar e se processa em longo prazo, tendo mediadores como: bibliotecários, professores, e no caso específico solicitado: a família. Esse leitor deve ser compreendido como sendo aquele que estabelece uma relação aprofundada com a linguagem e com as significações.

Para finalizar a análise, é necessário citar a Constituição Brasileira de 1988, que já afirmava ser a família a base da sociedade e que possui por lei proteção do Estado, no artigo 226, devendo a família, a sociedade e o Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, colocando-os a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

3. Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos nossas considerações finais acerca dos resultados da pesquisa, chamando a atenção para as contribuições que todo o estudo conseguiu promover para o campo da Didática de Línguas. Foi uma caminhada longa com muitos desafios e inúmeras aprendizagens. Ressalta-se, ainda, a disponibilidade e a acolhida da Secretaria de Educação, do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, do MAIS PAIC e, principalmente, dos participantes da pesquisa conosco no desenvolvimento da prática guiada de ensino da leitura literária tratada aqui.

Traz-se uma síntese dos resultados alcançados, apresentando-os de acordo com os objetivos específicos e a partir de respostas às questões de pesquisa. Neste capítulo, também se teceu algumas reflexões a respeito dos resultados que sobressaem ao olhar da pesquisa, indica-se as principais contribuições teórico-metodológicas e pontua-se limitações e possíveis ampliações para futuras pesquisas na área investigada.

Este trabalho buscou investigar a formação continuada dos professores-formadores dos anos iniciais para o ensino da leitura literária em escolas públicas do Ceará, analisando as ações e as formações do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC. Vale esclarecer que não se foi atrás de validar um programa que já tem mais de uma década de vigência no Ceará e que já tem seu reconhecimento comprovado em âmbito nacional, mas desejou-se compreender como ocorre o trabalho com texto literário em sala de aula defendido pelo Programa, através do Eixo de literatura infantil e formação do Leitor e à luz de estudiosos do assunto.

Como objetivo geral, procurou-se refletir acerca da formação docente continuada no que concerne ao ensino da leitura literária e ao uso do texto literário em língua materna no Ensino Fundamental I, nos anos iniciais (com foco no 1.º ao 3.º ano), atendidos pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC).

Qual a relação entre o processo de formação docente continuada e o ensino da leitura literária em língua materna dos anos iniciais, desenvolvidos pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)? Esse questionamento se tornou imperativo a partir do nosso pressuposto de que a formação continuada contribui para a construção

de novas compreensões relativas aos conhecimentos disciplinares e aos conhecimentos para o ensino, novas posturas relacionais nas práticas educacionais, novas didáticas, tendo em mente que práticas educacionais são atos culturais e não meras técnicas ou protocolos de ação.

De forma mais específica, estabelecemos três objetivos: 1) Verificar se existe um perfil leitor do professor-formador do MAIS PAIC; 2) Realizar o levantamento das percepções e representações dos professores-formadores quanto ao ensino e à prática da leitura literária presentes na formação continuada do MAIS PAIC; 3) Averiguar se (e em que medida) professores-formadores contemplam, no planejamento de suas aulas, conteúdos, estratégias e textos de ensino da leitura literária ministrados nas formações do MAIS PAIC e/ou, ainda, outros materiais. Após realizarmos toda a trajetória metodológica que descrevemos no capítulo sobre metodologia da pesquisa, partimos para a análise do nosso *corpus*. E quando avaliamos as informações apresentadas nos inquéritos aplicados, podemos dizer que nossos objetivos foram alcançados. A seguir, iremos propor algumas respostas às questões que nortearam a nossa pesquisa.

Em relação à primeira questão de pesquisa - Existe uma relação entre o perfil leitor dos professores participantes da pesquisa e as práticas do ensino da leitura literária em sala de aula? - pode-se dizer que dados gerados através do Inquérito Perfil Leitor permitiram traçar os perfis do professor como leitor, com base no seu histórico de vida cultural e profissional, levantando questões relacionadas à frequência e aos hábitos de leitura, vínculos afetivos com a leitura, tipo e finalidade da leitura realizadas. Além disso, procurou-se resgatar as memórias de vivências de leitura de tais professores, desde a infância até a vida adulta. Destacou-se alguns aspectos trazidos pelos participantes da pesquisa, como o pouco contato com textos na infância, a falta de participação da família na constituição desse professor, a baixa assiduidade na leitura por fruição (prazer), as limitadas oportunidades de acesso ao texto literário durante a formação inicial, entre outras informações levantadas.

A análise dos dados permitiu concluir que ter um perfil leitor constitui aspecto relevante, todavia não pode configurar condição para que um professor desenvolva práticas de ensino da leitura literária mais significativas. Assim, as diferentes possibilidades de

estudo da leitura literária tornam-se relevantes para a análise das diferenças qualitativas verificadas nas práticas educativas do sujeito leitor. Aponta-se para uma necessidade de alternativas para a qualificação do professor enquanto leitor e profissional capaz de trabalhar com textos literários em sala de aula, de uma maneira adequada, pois o fortalecimento do trabalho com o texto literário está atrelado à sua formação literária pessoal. Logo, é preciso que se qualifiquem como leitores que não só constatem, mas que transformem. Assumindo-se como sujeitos da própria história, tornar-se-á possível encarar o desafio da sua prática, do cotidiano da sala de aula e da transposição didática daquilo que prescrevem as leis e as formações continuadas em que investem no decorrer da vida.

Para enfrentar o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler, principalmente nos anos iniciais, é necessário tornar-se ele próprio leitor crítico e proficiente, sendo capaz de ir além do inteligível e do interpretável para chegar à instância do compreensível que é desencadeador da possibilidade de transformação. Sem um foco na formação do professor como leitor competente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada do MAIS PAIC, em serviço, que seja acompanhada por orientações oficiais seguras e objetivas, não será possível resgatá-lo de uma alienação historicamente imposta, nem reconquistar a sensibilidade para com as necessidades oriundas do trabalho com a língua materna em sala de aula que seja capaz de unir a teoria à prática.

Com relação à segunda questão de pesquisa – Quais são as percepções e representações dos professores-formadores quanto ao ensino da leitura literária presente nas formações do MAIS PAIC? – a reflexão sobre a formação continuada do MAIS PAIC pelos olhos dos professores que participaram do ciclo formativo (e o ministram em seguida para os seus professores) foi levantada a partir do instrumental sobre Inquérito sobre as formações. O presente estudo reconhece a importância desse profissional para a melhoria da qualidade do ensino cearense, compreendendo-se a formação continuada num sentido de processo, em que o professor não pode ficar estático, frente aos desafios que são impostos no dia a dia em sua sala de aula, escola e município. Os professores avaliaram positivamente as formações do Eixo de Literatura tanto no que concerne à teoria quanto à prática, valorizando as ações do presente eixo para a sala de

aula, como o *Alforje de Histórias*, e propondo atividades que vêm oferecendo subsídios para a atuação do professor.

Entretanto, apenas 40% dos participantes, do Grupo 2, têm acesso aos livros das coleções PAIC Prosa Poesia, materiais literários editados e distribuídos para todas as turmas cearenses. Portanto, diagnosticamos a falta dos livros para os professores. Soa um pouco contraditório já que estes são os mediadores. O leitor em potencial precisa ter acesso ao material de leitura. Caberia ao Programa analisado organizar um acervo literário do professor, objetivando ampliação e qualidade do quadro de leitores e de leituras.

Outro ponto que merece destaque é a falta de menção no trabalho com textos literários universais pelos professores nas formações do Eixo. Já mencionamos, no decorrer dessa pesquisa, a importância da leitura dos textos clássicos universais para o ensino, quando realmente a leitura é em sua essência fundamental para a iniciação do aluno como leitor, ofertando rebuscamento linguístico, enriquecendo a existência da criança de tantos modos e oportunizando experiência de significação e sentido.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levam em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura, conforme apontam os documentos normativos brasileiros (BNCC e DCRC). Assim, a presença dos textos literários universais é um direito imprescindível no viés da Língua Portuguesa e destacamos os contos dentro desta investigação. Além disso, especificaremos os contos clássicos infantis, tendo em vista que estimulam o despertar da imaginação, incentivando, nos alunos, o gosto pela leitura desde pequenos.

Com relação à terceira questão de pesquisa - Quais conteúdos, textos e estratégias didáticas são trabalhados nas formações do MAIS PAIC destinados ao ensino da leitura literária nos anos iniciais? – pudemos analisar que o trabalho voltado para o texto literário em sala de aula se conforma com algumas diretrizes e concepções defendidas e realizadas na proposta e nos módulos formativos do Eixo de Literatura, como: a preocupação com a inserção do texto literário no cotidiano da criança, experiências

literárias adequadas em cada idade, atividades de partilhas orais prazerosas - voltadas para fruição literária, a valorização da mediação da leitura literária nos anos iniciais, entre outras. Esse levantamento foi possível através do Inquérito ao final do processo de formação continuada, com os professores-formadores que permaneceram no Eixo no ano de 2023, relacionado ao acompanhamento presencial das formações e aos conteúdos, aos textos e às estratégias utilizados nos ciclos formativos.

Obviamente, percebe-se que, durante o ensino remoto (2021), o Eixo foi desafiado a realizar uma formação com escassez de tempo e uma certa desvalorização de sua atuação por parte do Programa, já que os demais eixos tinham, cada um, um turno inteiro para realizar os momentos formativos.

Apesar desse entrave, merece destaque a ação do Eixo de Literatura de promover contações de histórias através de um canal governamental, SEXEC-COM, no *Youtube*, apresentando um grande número de visualizações. Coube aos profissionais da SEDUC sede, técnicos do Eixo, aliar as tecnologias digitais para realização da tarefa de elaborar estratégias e técnicas, de escolha do material de acordo com os conteúdos trabalhados, o tom de voz, a postura, enfim, planejamento e conhecimento prévios para contribuir na formação das crianças durante o período de isolamento. As perspectivas apontadas pela BNCC (2018) e pelo DCRC (2019) relacionam a importância do contar e recontar histórias. Os referidos documentos ainda ressaltam a importância das experiências da cultura oral, das múltiplas linguagens e da diversidade de experiências necessárias para promover o desenvolvimento e aprendizagem. O professor como mediador pode também atuar como escriba, a fim de significar e contextualizar o processo de leitura e escrita, o que requer do professor essa busca de conhecimento para uma atuação mais condizente.

Desta forma, a prática do professor tende a influenciar nos alunos a utilização correta das tecnologias presentes no cotidiano, a criar condições para que eles descrevam, reconstruam e materializem seus pensamentos por meio de novas linguagens, se desafiem a transformar as informações em conhecimentos práticos para a vida, a atender com aulas atrativas essa demanda que vivenciou a era digital mais fortemente durante o isolamento social. Contudo, as reflexões empreendidas com relação às mídias

e à sua constituição no processo de contação de histórias não foram retomadas nem aprofundadas, com base nos pesquisadores da área, para melhor fundamentar as práticas e atividades que são desenvolvidas com relação ao processo de contação de história defendidos pelos Eixo no ano seguinte (2022).

Observou-se que as formações do Eixo de Literatura estavam articuladas com os aspectos da Educação Literária e ultrapassando os direcionamentos normalizados no DCRC (2019), principalmente nas formações do ano de 2022. Os documentos oficiais nacionais e estaduais buscam assegurar a estruturação de práticas educativas para promover o desenvolvimento e aprendizagem. Embora, por vezes, apresentando controvérsias e diversidades de propostas teóricas, metodológicas e estruturais, esses documentos são utilizados por grande parte dos profissionais da educação para subsidiar o planejamento dos seus fazeres pedagógicos. Logo, foram contemplados durante os processos formativos promovidos pelos Eixo de Literatura, como averiguamos.

Acerca do planejamento dos professores para o ensino da leitura literária, acompanhou-se que os professores-formadores se valiam dos conteúdos e dos gêneros trabalhados nas formações para organizar sua atuação em sala de aula, valendo-se também de um apoio coletivo para ajudar e validar suas escolhas. Outro aspecto se revelou nos dados recolhidos por esse último inquérito: a biblioteca. Apesar de não haver uma formação específica do Eixo para esse local tão valioso na escola, vimos que os professores o apontam como alternativa para o trabalho com o texto literário.

A biblioteca é um componente relevante para o desenvolvimento do ensino, como exemplo demonstrado de Portugal e também pela visão dos participantes da pesquisa, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é porta para a leitura, para a pesquisa e desenvolvimento do aluno, tornando-se ainda mais significativa. Em muitas das vezes, a biblioteca é o local principal, e único acesso de uma criança da escola pública, para que esta possa se apropriar da cultura escrita e da leitura literária.

À vista disso, trata-se de uma necessidade de estimular a autonomia do indivíduo para que se adquira acesso a diferentes aprendizados. Portanto, urge um olhar das

formações do MAIS PAIC para a compreensão de que esse espaço é tão importante quanto a sala de aula e para a atuação do profissional que cuida dele, que precisa estar engajado no projeto de incentivo ao ensino da leitura literária, pois, como já foi mencionado, é na escola que a criança terá a sua primeira experiência como o mundo letrado. Também está previsto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, v. 2, p. 58), que a biblioteca escolar é entendida como “a primeira condição favorável para a formação de bons leitores”, recomendando que seja um local de fácil acesso aos livros e aos materiais disponíveis, o documento sugere que a escola estimule o desejo de se frequentar esse espaço, contribuindo dessa forma para desenvolver o apreço pelo ato de ler (Brasil, 2001).

Outro ponto que merece atenção das formações, na visão dos professores, é a presença da família como alicerce para a formação de leitores. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos linguísticos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, o que é realmente importante na sociedade. Ao estimular e oportunizar a interação entre o texto e o leitor em formação, a leitura passará a ser ferramenta para o conhecimento de mundo e fortalecimento da imaginação. Além da construção do discurso, do processamento fonológico e dos conhecimentos sobre a escrita (funções, suportes possíveis de escrita, direcionalidade, entre outros).

Do *corpus* pesquisado, longe de ser exaurido, emanam vários temas geradores de reflexão e discussão (e possíveis desdobramentos em outros temas). A linguagem é o elemento que medeia a relação do ser humano entre a palavra e o mundo. Ainda de acordo com Freire (2003), o mundo é, primordialmente, lido, a partir de tudo que cerca o ser humano em sua primeira infância: natureza, família, casa, sentimentos e relações sociais. A partir do convívio familiar e escolar, a criança começa a nomear o mundo, e a escola e os pais são fundamentais nesse processo ao sistematizá-lo. Nesse momento, há a estimulação das primeiras leituras, inicialmente por livros de imagem, e em seguida, a partir dos que agreguem ilustração e texto.

A caminhada realizada ao longo desse estudo buscou compreender o ensino da leitura literária desde os anos iniciais, através de formações continuadas que visem dotar o

leitor de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que o auxiliem a fertilizar não só a sua competência para o domínio de conteúdo curriculares, mas também a sua competência literária e intertextual. Ao longo de uma década, o Programa Aprendizagem na Idade Certa vem se consolidando no estabelecimento de condições necessárias para que todos os alunos cearenses cheguem ao 9.º ano do Ensino Fundamental sem distorção idade-série e com domínio das competências de leitura, escrita, cálculo e ciências adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração entre a SEDUC sede e as Secretarias Municipais de Educação.

Revelou-se, através do estado da arte da presente Tese e do nosso acompanhamento, uma corrida das escolas em alfabetizar as crianças até o 2.º ano do Ensino Fundamental, fazendo com que muitos municípios e instituições de ensino formem, equivocadamente, apenas decodificadores de palavras, leitores mecânicos que não conseguem ler um texto e atribuir a este um sentido, como também não sabem interpretar uma questão de prova ou atividade proposta em sala de aula, ou em qualquer local onde utiliza-se desse método de avaliação, alcançando, assim, um desempenho insatisfatório no ano letivo ou até mesmo passando para a série posterior não estando alfabetizados em leitura. Entretanto, ainda é possível ver alguma “blindagem” do Eixo de Literatura em não participar dessa corrida e em não trabalhar com dados avaliativos em suas formações, demonstrando uma certa autonomia do restante dos eixos do MAIS PAIC.

Não é suficiente apenas alfabetizar o aluno, como relacionamos na fundamentação teórica desta pesquisa, dando-lhe apenas a capacidade de ler (decodificar a escrita e os números) e escrever, para que assim a escola venha a atingir as metas propostas por programas governamentais relacionados à educação. Também deveria se almejar um processo de ensino para a leitura literária que garanta que essas crianças desenvolvam as competências necessárias, para que se venha fazer o uso da leitura e da escrita de forma reflexiva nos mais variados contextos sociais em que estão (e serão) inseridas.

Ao garantir tão somente o ensino e a aprendizagem do código linguístico, nos anos iniciais do fundamental, está se conduzindo a *déficits* educacionais diagnosticados por

avaliações internacionais como Pisa⁷⁶ e os relatórios da OCDE, em que os resultados, em sua grande maioria, não são nada satisfatórios. Além disso, não estarão contribuindo para que esses alunos venham a desenvolver sua capacidade interativa nas práticas sociais, pois, sem o ensino da leitura literária, não estarão formando leitores reflexivos capazes de ir além da leitura consciente de um texto, mas também articulando essa leitura textual à leitura de mundo que possuem. Problemas estes que, se não forem sanados, e se se prolongarem no decorrer da vida escolar de muitas crianças brasileiras e, muito provavelmente, se não resolvidos, serão levados para o Ensino Médio e, talvez, para o ensino superior. É a partir dessas dificuldades que o ensino da leitura literária não deve ficar apenas como uma proposta formativa do Eixo de Literatura, por exemplo, mas ser efetivado nas instituições escolares, passando a fazer parte da realidade destas.

Logo, quando se fala em leitura literária, remete-se a habilitar o aluno a realizar uma leitura mais aprofundada, que ultrapasse a superfície da decodificação, como foi discutida no decorrer da Tese. Porém, para que este aluno consiga ter mais autonomia diante não só dos textos lidos em sala, mas diante da sociedade, e também dos vários gêneros textuais que circulam no seu dia a dia, as instituições de ensino têm que de fato tornar a Educação Literária uma realidade dentro dos currículos das salas de aula, além de que os professores participem como mediadores e orientadores nessa formação de leitores mais conscientes e autônomos (Azevedo & Balça, 2017).

Tornou-se evidente que o Eixo se utiliza do letramento literário para formar não apenas leitores conscientes, mas também cidadãos pensantes, capazes de se posicionarem não só diante de um texto, mas diante do mundo. Identificou-se que os textos teóricos e as metodologias trabalhados, principalmente, no ano de 2022, trazem uma atualização de conteúdos necessários para a promoção da leitura literária e para a consolidação da Educação Literária desde os primeiros anos de escolarização.

⁷⁶INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Brasil no PISA 2023. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html. Acesso em: 4 jan. 2023.

Dessa forma, obtivemos resultados satisfatórios com esse acompanhamento, atingindo os objetivos propostos pelo projeto. Também, conseguimos descrever as respostas concedidas nos inquéritos, nos documentos normativos, nos materiais pedagógicos, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da leitura literária (e seu arcabouço teórico), analisar e discutir sobre os limites e os alcances da vivência acerca da formação do leitor literário, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre as vivências acerca da formação do leitor, observou-se que, apesar de se ter alcançado resultados positivos, as formações continuadas do MAIS PAIC ainda têm muito a refletir e a trabalhar, por exemplo, acerca de um planejamento das situações de escrita dentro e fora da escola. As escritas devem estar inseridas na prática social para que haja um impacto significativo e positivo no desenvolvimento do sujeito. Nesse sentido, os textos literários asseguram um modo singular de inserção no mundo da escrita, pois conduzem ao domínio da palavra a partir dela mesma (Cosson, 2006).

A criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que corresponde à etapa do 1.º ao 5.º ano, está em fase de aquisição dos sentidos, explorações e descobertas do mundo e nada mais importante do que a escrita para dar suporte a conhecimentos sociais. Os pequenos, nessa idade, estão em processo de construção e compreensão do meio social no qual se encontram inseridos. Sendo assim, é necessário rever as práticas de escrita que são aplicadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e assim propor soluções para as dificuldades encontradas pelo educando, construindo com eles estratégias necessárias para a compreensão de textos.

Cabe esclarecer que, nas escolas brasileiras, o ensino da leitura está vinculado ao desenvolvimento da Língua Portuguesa, que é uma área da ciência Linguística, que estuda a linguagem humana, estando articulada com a fala e a escrita e que tem como objeto de estudo grafemas, fonemas, palavras, frases e textos. As concepções de linguagem, leitura e suas práticas estão relacionadas com o meio social, político, econômico, cultural e com a interpretação e compreensão que se tem da realidade. Sob essa perspectiva, a concepção que o professor terá sobre a teoria da Língua Portuguesa determinará sua metodologia de ensino e prática em sala de aula (mais ainda na escola pública). De fato, o trabalho escolar está sempre sob controle e suas práticas se

inscrevem em objetivos de ensino, programas, currículos. Daí a extrema complexidade de atividades de leitura literária e escrita que, se por um lado, pela natureza do objeto, requerem individualidade e liberdade, por outro, sofrem a pressão do contexto, que obriga ao enquadramento, como apontamos no parágrafo anterior.

O educador, ao trabalhar com a leitura e a escrita, precisa reconhecer a organização e a estrutura do sistema gráfico para elaborar estratégias de ensino, conforme sua visão profissional, por isso a necessidade de fazer com que os professores aprimorem o conhecimento, que tenham uma visão geral de como ocorrem os processos de aquisição da linguagem, da leitura e da escrita e aprendam novas técnicas. Além destes aspectos, é preciso considerar que a produção de textos escritos é uma atividade cognitiva de natureza bastante complexa. O ato de produzir textos requer do aluno a capacidade de coordenar e integrar operações de diferentes níveis e conhecimentos. Tais direcionamentos e estudos podem encontrar na formação continuada terreno fértil para seu desabrochar.

Para que, de fato, os alunos aprendam reflexivamente, o professor deve planejar as atividades não apenas para que os alunos escutem, mas também para que ele possa escutar o que os alunos dizem. Assim, haverá discussões entre si e assim cooperando para resolução de problemas relativos à produção textual. Neste sentido, o planejamento do professor deve conter condições para que o aluno ative seus conflitos cognitivos férteis. Através da interação com seus colegas de sala, da interação rotineira com diversos textos escritos, da organização de etapas do processo de escrita, da criação e seleção de ideias, dos rascunhos, da revisão e da edição de textos, pode-se ajudar o estudante a refletir sobre as ações realizadas ao escrever.

Outro ponto que não foi mencionado nas formações dos Eixos, e que merece um certo direcionamento, é em relação aos alunos que ainda não possuem muita habilidade no quesito decodificação. Por exemplo, poderia ser feito um trabalho junto aos professores, como um apoio pedagógico para o desenvolvimento do leitor, que se venha acrescentar nas novas sequências, atividades e metodologias, que leve em consideração que estes alunos conseguem compreender o sentido do texto, para assim ajudar na

ampliação das interpretações que irão fazer a respeito dos textos que serão lidos em continuidade.

No entanto, também se deverá dar uma atenção especial aos alunos que, além de apresentarem dificuldades com a decodificação, também apontam dificuldades em relação à interpretação. Este obstáculo não se revela apenas nas aulas de Língua Portuguesa. Também perpassa todas as demais disciplinas, como por exemplo, a matemática que, em muitos casos, necessita de interpretação devido a o conteúdo fazer uso de linguagem e simbologia, fato que, muitas vezes, impede que se alcancem os resultados almejados durante as atividades desenvolvidas. Sabe-se que tem um eixo específico do MAIS PAIC que trata diretamente do 1.º ao 3.º ano, mas durante o período de acompanhamento, só se observou uma certa interação entre os eixos durante o ano de 2021, quando as formações do Eixo de Literatura se resumiam a uma hora/aula no espaço cedido pelo Eixo de Anos Iniciais - Ciclo de Alfabetização. Logo, um trabalho coletivo poderia trazer soluções para situações que muitas vezes são invisíveis nas políticas públicas voltadas para a leitura literária e não mencionadas pelos gestores.

Por fim, pensar numa atuação que contribua para a formação integral do aluno, nessa proposta de reflexão, com foco no ensino da leitura, faz parte das necessidades e dos desafios que se colocam no cotidiano da escola e da sala de aula. Se o propósito do professor é a formação de um indivíduo que saiba interagir com os diversos gêneros textuais, além de apropriar-se deles e de seus conteúdos de forma crítica, esse professor deverá ter essa capacidade de leitura autônoma. Neste viés, a formação continuada que tem o objetivo de levar o professor a pensar as suas práticas, preocupar-se-á com a reflexão dos educadores sobre a sua atuação a fim de continuar o trabalho e/ou mudar de postura, quando necessário.

Dentre alguns fatores que corroboram a necessidade de investimento e de reflexões acerca da formação continuada de professores(as), explicitamos as orientações propostas por alguns documentos/legislações oficiais em relação aos direitos de aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do Ensino fundamental, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDBEN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Como se

discutiu, esses documentos também ressaltam a importância da formação continuada de professores(as) para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça de forma a garantir a formação integral do(a) aluno(a). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) regula todo o sistema brasileiro de educação, seja ele público ou privado; nela, estão definidos os direitos à educação gratuita bem como os deveres da União, dos Estados e dos Municípios na esfera educacional.

Diante dos dados apresentados, reitera-se a necessidade de se promover e de se investir na formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino fundamental, para que tenham condições de refletir sobre suas considerações e práticas a respeito de uma leitura literária que efetivamente contribua para o desenvolvimento integral do aluno. Para tanto, a estruturação dessa formação deve contemplar um planejamento a longo prazo que envolva a atuação da escola e a carreira do professor. Os cursos anuais ofertados pelo Eixo de Literatura devem possuir uma lógica de progressão de conteúdos que incorpore ganhos intelectuais e contemple a necessidade de o professor ser um leitor, participando da vida literária dentro e fora do seu ambiente de trabalho.

Os programas de ensino devem ser mais claros, coerentes e detalhados, mesmo sabendo da heterogeneidade que é a rede pública cearense, além de participativos, pois devem contar com a colaboração das universidades, das secretarias municipais de educação e dos professores de sala de aula. Uma construção coletiva desses programas de ensino para leitura literária respeita os contextos locais, a diversidade, a inclusão, conciliando as necessidades e os avanços em cada etapa da Educação Básica. Nesse sentido, propõe-se uma formação que seja dialógica para atender o que os documentos indicam e viabilizar o que o sujeito e a sociedade precisam em relação à educação emancipadora.

Para concluir, sabe-se que as questões para discutir acerca da formação continuada do professor não são apenas estas levantadas neste estudo. Era inviável analisar os problemas em todos os seus aspectos, nem explorar particularmente um deles ou trazer respostas às perguntas colocadas em outros momentos (ou estudos). A presente Tese se propôs a reconhecer e a fortalecer a importância de um ensino que não busque

apenas avaliar sistematicamente os alunos, mas ajude a preencher lacunas, redimensionar práticas docentes, inculcando-se na promoção de formação de leitores que inicia desde os primeiros passos na escola.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, M. A da S. et al. (2006, outubro). Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, 27(96)Especial, 819 – 842.
https://www.researchgate.net/publication/228794570_Diretrizes_curriculares_do_curso_de_pedagogia_no_Brasil_disputas_de_projetos_no_campo_da_formacao_d_o_profissional_da_educacao.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Artmed.
- Alarcão, I. (Coord.). (2005). *Formação reflexiva de professor(a)s: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (5ª ed.). Cortez.
- Alliende, F., & Condemarín, M. (2005). *A leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento* (8ª ed.). Artmed.
- Almeida, D. R. de. (2021). *Literatura Infantil e formação de leitores: Novos horizontes para a abordagem do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*. [Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás] <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/a619cd9f-8e38-471f-95b3-8c8390ca8797/content>
- Amorim et al. (2022). *Literatura na escola*. Editora Contexto.
- André, M., et al. (1999). Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, XX(68), 301-309.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>.
- Aragão, C. O. (2019). Literatura e formação inicial e continuada de professores leitores literários: Um entre lugar ou um não-lugar? In F. T. Grazioli (Org.), *A expressividade e subjetividade da leitura* (pp.186-201). Atena.
<https://www.aeditora.com.br/arquivos/ebooks/a-expressividade-e-subjetividade-da-literatura>.
- Araújo, M. dos P. (2020). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: As implicações da formação continuada nas práticas avaliativas na educação básica no município de Cametá/PA*. [Dissertação de Mestrado em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará].
<https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=621732&key=0a352ec420e88474e64027cd03b445f9>.

- Araújo, S. A. (2018). *A formação de leitores e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I atendida pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC*. [Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará].
<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82799>.
- Arroyo, L. (2011). *Literatura Infantil brasileira* (3ª ed. rev. e ampliada). Unesp.
- Azevedo, F. (2006a). Literatura Infantil, Recepção Leitora e Competência Literária. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 11-32). Lidel.
- Azevedo, F. (2006b). *Literatura infantil e leitores: Das teorias às práticas*. Instituto de Estudos da Criança.
- Azevedo, F. (2007). Práticas estimuladoras da formação de leitores críticos e comprometidos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 27-34.
<https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/526>.
- Azevedo, F. J. F. (2014). *Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária*. Lulu Press.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & A. Balça (Eds.), *Leitura e educação literária* (pp. 1-13). Pactor.
- Azevedo, R. (2005). A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: Dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In A. Paiva et al. (Org.), *Literatura e letramento: Espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro* (pp. 75-86). Autêntica/CEALE/FaE/UFMG.
- Bagno, M., Gagné, G., & Stubbs, M. (2002). *Língua materna: Letramento, variação e ensino*. Parábola.
- Bajard, É. (1994). *Relatório do Pró-Leitura*. São Paulo.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. (P. Bezerra, Trad.), (4ª ed.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (16ª ed.). Hucitec.
- Balça, Â., & Pires, M. da N. C. (2012). O ensino da leitura literária na escola, em Portugal: Do discurso oficial às práticas. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 21(22), 92–104. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1624>.

- Barbosa, J. J. (1994). *Alfabetização e leitura*. (2ª ed.). Cortez.
- Barbosa, M. C. (2013). Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, 31(61), 213-222.
<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>.
- Barbosa, M. C. S. (2000). *Por amor e por força: Rotinas na educação infantil* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]
<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.205477>.
- Barreira, S. D. et al. (2019). *Efeitos de intervenções em letramento emergente: Uma revisão bibliográfica na base SciELO*. Universidade de Brasília. e3531.
<https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3531>.
- Bastos, G. (2013). *A literatura nos novos programas de Português*. Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens. Lisboa.
http://www.lusosofia.net/textos/20130320clepul_reflexoes_em_torno_das_literaturas_de_lingua_portuguesa.pdf
- Batista, J. M., & Vidal, V. S. R. (2020). Programa de Alfabetização na idade Certa: Ações e contribuições do eixo de avaliação para a política educacional do estado do Ceará. In A. G. Oliveira (Org.), *Educação de qualidade em regime de colaboração* (pp. 216-230). SEDUC.
- Bauer, M. W., & Aarts, B. A. (2002). Construção do Corpus: Um Princípio para a Coleta de Dados Qualitativos. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático* (pp. x-x). Vozes.
- Bernstein, B. (1996). A construção social do discurso pedagógico. In *A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle* (T. T. da Silva & L. F. G. Pereira, Trans.). Vozes.
- Boneti, L. W. (2011). *Políticas públicas por dentro* (3ª ed.). Editora Unijuí.
- Bortolini, M. R. (2009). *A pesquisa na formação de professores: Experiências e representações* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_maria_regina_bortolini_de_castro.pdf
- Brait, B. (2016). O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In R. de O. Batista (Org.), *O texto e seus conceitos* (pp. 13-30). Parábola Editorial.
- Brandão, H. M. B., & Versiani, Z. M. (Orgs.). (2006). *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil* (2ª ed.). Autêntica.

- Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2013). *Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE*. https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/edital_pnbe_2012.pdf
- Brasil. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2006].
- Brasil. (1996a). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (1996b). Ministério da Educação. *Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1998a). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa*. MEC/SEF.
- Brasil. (1998b). Ministério da Cultura. *PROLER: Concepção, diretrizes e ações*. FBN: Casa da Leitura
- Brasil. (2006). *Portaria Interministerial nº 1442 de 10/08/2006 / ME - Ministério da Educação* (D.O.U. 11/08/2006).
- Brasil. (2007). *LEI Nº 11.502/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES*.
- Brasil. (2009a). *Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.
- Brasil. (2009b). Ministério da Educação. *Resolução nº 7, de 20 de março de 2009*. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Brasil. (2012). Ministério da Educação. *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.
- Brasil. (2013a). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE*.

- Brasil. (2013b). *Congresso Nacional. Processos legislativos da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.*
- Brasil. (2017). *Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.*
- Brasil. (2018). *Ministério da Educação – Base Nacional Comum Curricular.* MEC.
- Brasil. (2019). Secretaria de Alfabetização. *Conta pra mim: Guia de literacia familiar.* MEC, SEALF.
- Bucci, M. P. D.; & Vilarino, M. A. (2013). A ordenação federativa da Educação brasileira e seu impacto sobre a formação e o controle das políticas públicas educacionais. In ABMP, Todos pela educação (Org.). *Justiça pela qualidade na educação.* Saraiva.
- Cadermartoni, L. (2012b). *O professor e a Literatura: Para pequenos, médios e grandes.* (2ª ed). Belo Autêntica Editora.
- Calderon, A. I., Raquel, B. M. G., & Cabral, E. S. (2015). O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. *Ensaio: Avaliação políticas públicas em educação*, 23(87), 517-540. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100021> .
- Capello, C. (2009). Para além do espelho d'água. In L. Martha Coelho (Org.), *Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas* (pp. 173-192). Vozes.
- Calixto, J. A. (2003). *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas.* Paper presented at the Homenagem ao Professor Doutor José Marques, Porto. [Em linha]. Retirado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>
- Carneiro, D. R. F. (2015). *Políticas de incentivo a escola melhoram a proficiência no ensino fundamental? Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará]. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15437>.
- Ceará, Assembleia Legislativa do Estado. (2006). *Relatório final do comitê cearense para a eliminação do analfabetismo escolar: Educação de qualidade começando pelo começo.* Assembleia Legislativa do Ceará.
- Ceará. (2008). *Decreto Estadual número 29.306.* <https://www.sema.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/36/2021/09/Decreto-Estadual-no-29.306-de-05-de-junho-de-2008-Indice-Municipal-de-Qualidade-de-Meio-Ambiente-IQM.pdf>
- Ceará, Secretaria da Educação. (2012). *Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará.* SEDUC.

- Ceará, Secretaria de Educação Básica. (2020a). *Apoio aos estudos domiciliares*. <https://www.seduc.ce.gov.br/2020/03/30/material-de-apoio-e-orientacoes-para-o-periodo-de-suspensao-das-atividades-presenciais>.
- Ceará, Secretaria de Educação Básica. (2020b). *Diretrizes para o período de suspensão das atividades educacionais presenciais por conta da situação de contenção da infecção humana pelo Novo Coronavírus no âmbito dos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual do Ceará*. <https://www.seduc.ce.gov.br/2020/03/30/material-de-apoio-e-orientacoes-para-o-periodo-de-suspensao-das-atividades-presenciais>.
- Ceará, Secretaria de Educação Básica. (2017). *Proposta do Eixo de Literatura e Formação do Leitor*. SEDUC-CE.
- Ceará. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. (2019). *Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação infantil e ensino fundamental*. SEDUC.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al., *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. x-x). Vozes.
- Cerrillo, P. C. (2006). Literatura Infantil e Mediação Leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 11-32). Lidel.
- Chartier, R. (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun*. (Reginaldo C. C. de M., Trad.) UNESP.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. In C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. x-x). ICE/HORSORI, Universitat de Barcelona.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. (L. Colomer & T. Sandroni, Trads.). Global.
- Colomer, T. (2017). *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. (L. Sandroni, Trad.). Global.
- Colomer, T., & Camps, A. (2008). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. (F. Murad, Trad.). Artmed.
- Compagnon, A. (2006). O mundo. In *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. (C. P. B. Mourão & C. F. Santiago, Trads.). UFMG.

- Cosson, R. (2013). Prefácio - A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In A. S. Pinheiro & F. B. Ramos (Orgs.), *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Mercado das Letras.
- Cosson, R. (2014). *Círculos de leitura e letramento literário*. Contexto.
- Cosson, R. (2016). *Letramento literário: teoria e prática*. Contexto.
- Cosson, R. (2021). *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. Contexto.
- Costa, F. M. da S. (2014). *Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): concepções sobre alfabetização de professores do 1º ano do ensino fundamental na Rede Municipal do Fortaleza* [Dissertação de mestrado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará].
- Costa, M. A. (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de português? In M. Delgado-Martins, M. Rocheta, & D. Pereira (Orgs.), *Formar Professores de Português, hoje*. Edições Colibri.
<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9017>.
- Coutinho, V., & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores das teorias às práticas*. Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Culler, J. (1999). *Teoria literária: Uma introdução*. Beca.
- Cunha, M. A. A. (1983). *Literatura infantil: Teoria e prática*. Ática.
- Custódio, C. D. (2000). *Leitura, formação de leitores e Estado: Concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930-1994* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Universidade Federal de Minas Gerais].
<https://ceale.fae.ufmg.br/pesquisas/view/975>
- Dias, F. R. N. E., & Cicillini, G. A. (2002). *Pela narrativa dialógica... Os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola*. 25ª ANPED. Pôster. <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt2>.
- Dias, M. H. (2008). Escola Normal de São Paulo: entre metáfora das luzes e a história republicana. In J. C. Souza Araujo et al. (Orgs.), *As escolas normais no Brasil: Do Império à República* (pp. 75-90). Alínea.
- Duarte, I. M. (2002). *Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: O texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários*.
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf>.

- Editora Cora (2022). *Livros que ensinam*. <https://www.coraeditora.com/>
- Educação Literária. (2019). *Educação em análise*, 3(2), 96-119. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise>
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, C. R. D. (2013). *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Eduel.
- Fernandes, P. F. de P. (2014). Livros, Leitura e Literacia Emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergentes em contexto de Jardim-de-infância. In Azevedo, F. (Org.), *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas* (pp. 19-34). Lulu Press.
- Figueiredo, O., & Bizarro, R. (1999). A leitura como um processo cognitivo. In *A psicolinguística no limiar do ano 2000*. (pp.723-731). <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/25407/2/oliviafigueiredoleitura000100734.pdf>
- Fonseca, A. S. A. (2013). *Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC: reflexos no planeamento e na prática escolar* [Doutorado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará]. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7657>.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In Carlos Reis et al. (Orgs.), *Didáctica da língua e da literatura, vol. I* (pp. 37-45). Almedina / ILLP Faculdade de Letras.
- Fonseca, F. I. (1994). Ensino da Língua materna: do objecto aos objectivos. In Fonseca, J. & Fonseca, F. I. *Gramática e Pragmática – Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto Editora.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. UECE. Apostila.
- Freire, P. (1991). *Educação como prática de liberdade*. (20ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. (2ª ed.) Vozes.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (51ª ed.). Autores Associados: Cortez.
- Freire, P. (2001; 2004). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (20ª ed.) Paz e Terra.

- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP.
- Freire, P. (1997). *Política e educação: Ensaio*. Cortez.
- Freitas, H. C. L. de. (2003). Certificação e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, 24(85), 1095-1124.
https://www.researchgate.net/publication/26357260_Certificacao_docente_e_for_macao_do_educador_regulacao_e_desprofissionalizacao.
- Fundação Carlos Chagas. (2020). *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica*. https://www.fcc.org.br/fcc/en_us/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-3/.
- Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas educacionais. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 25(57), 24–54.
<https://doi.org/10.18222/ea255720142823>.
- Gatti, B. A. (2017). Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1150–1164.
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4349>.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. UNESCO.
- Gatti, B. A., Silva, R. N., & Espósito, Y. L. (1990). Alfabetização e educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 75, 7-14.
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1066>
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n37/v13n37a06.pdf>
- Geraldi, J. W. (1991). *Portos de passagem*. Martins Fontes.
- Geraldi, J. W. (2010). *Formação Continuada de Professores*. Artmed.
- Geraldi, J. W. (2015). O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Retratos da escola*, 9(17), 381-396.
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ª ed). Atlas.
- Giroto, C., & Souza, R. (2010). Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In Souza, R. (Org.) *Ler e compreender: Estratégias de leitura*. Mercado de Letras.

- Gomes, E. C. da S. (2013). O financiamento da Educação Básica no Brasil. In: ABMP, Todos pela educação (Org.). *Justiça pela qualidade na educação*. Saraiva.
- Gomes, H. (2020). *Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências*.
<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazervideoconferencias.htm>.
- Gomes, I. F. (2011). *Avaliação e qualidade de ensino: uma análise sobre o Prêmio Escola Nota Dez*. [Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal da Paraíba]. <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4675>
- Guimarães, S. (Org.). (2011). *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. EDUFU.
- Gusmão, J. B.; Ribeiro, V. M. (2011). Colaboração entre Estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. *Cadernos Cenpec*, 1(1), 9-34.
<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/37>.
- Homer, L. (2008). *A Review of the Literature on Family Literacy*. Literacy Coalition of New Brunswick.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. (J. dos Santos Padilha, Trad.). Artmed.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. (S. Cobucci Leite, Trad.). (9ª ed.) Cortez.
- Instituto Datafolha. (2020). *Educação não presencial*.
<https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Datafolha-Educação-não-presencial.pdf>.
- Instituto Pró-Livro. (2020). *O que revela a série histórica da Retratos da Leitura no Brasil?*. <https://www.prolivro.org.br/2020/09/25/o-que-revela-a-serie-historica-da-retratos-da-leitura-no-brasil/>.
- Jauss, H. R. et al. (1979). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. (L. Costa Lima, Coord. & Trad.). Paz e Terra.
- Kingdon, J. W. (2006). Juntando as coisas. In Saravia, E.; Ferrarezi, E. (Orgs). *Políticas Públicas* (pp. 225-246). Coletânea Volume 1.
- Kleiman, A. (2002). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura* (16ª ed.). Pontes.

- Kleiman, A. B. (2012). A concepção escolar da leitura. In *Oficina de leitura: Teoria e prática* (14ª ed., pp.15-30). Pontes.
- Kleiman, A. B. (2016). *Oficina de leitura: teoria e prática* (16ª ed.). Pontes.
- Lajolo, M. (1993). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Ática.
- Lajolo, M. (1995). *O que é Literatura* (17ª ed.). Ed. Brasiliense.
- Lajolo, M. (2005). *Do mundo da escrita para o mundo da leitura*. Ática.
- Larossa, J. (2011, julho/dezembro). Experiências e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2).
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>.
- Leffa, V. J. (1996). Fatores da Compreensão na leitura. *Cadernos do IL (UFRGS)*, 15(15), 143-159. <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>.
- Lerner, D. (2005). A autonomia do leitor: uma análise didática. *Seminário Internacional de Educação*, Guarulhos.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor). Cortez.
- Litwin, E. (2001). *Educação à Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Artmed Editora.
- Lopes-Rossi, M. A. G. (2021, setembro/dezembro). Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: Em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? *Linha D'Água*, 34(3), 5-26. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p5-26>
- Lopes, S. R. (1994). *A Legitimação em Literatura*. Edições Cosmos.
- Lopes, F. (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: A escola e a formação de leitores. In F. Azevedo & M. da G. Sardinha (Coord.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp.81-87). Lidel.
- Lucas, R. G. de M. (2016). *A apropriação do acervo do PNBE em oficinas literárias* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás].
[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/Rejane - FINAL \(3\) \(1\).pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/Rejane_-_FINAL_(3)_1).pdf)
- Macedo, M. do S. A. N. M. (Org.). (2021). *A função da literatura na escola: Resistência, mediação e formação leitora*. Parábola.

- Mahoney, A. A. (2002). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In V.S. Placco (Org.), *Psicologia & Educação: Revendo contribuições* (pp. 9-32). Educ.
- Maia, M. H. (2006). *Aprendendo a marchar: Os desafios da gestão municipal do ensino fundamental e da superação do analfabetismo escolar*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará]. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3652>.
- Marques, G. M. B. (2017). *A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores*. [Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará]. <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82265>
- Martins, M. H. (2006). *O que é leitura*. (Primeiros Passos, 74). Brasiliense.
- Mata, L. (2002). *Literacia Familiar – caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. [Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Universidade do Minho] <http://hdl.handle.net/10400.12/1659>
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto Editora.
- Melo, S., & Costa, P. (2018). *Contributos para uma análise crítica do discurso oficial sobre educação literária*. *Educação em Análise, Londrina*, 3(2), 96–119. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/35460>.
- Mendes, M. (2001). *Descentralização do Ensino Fundamental. Avaliação de resultados do FUNDEF*. http://www.bndes.gov.br/clientes/federativo/bf_bancos/e0001655.pdf.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literária: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Miller, F., & Prins, E. (2009). *Interactive literacy activities*. Practitioner’s guide, 1, (pp. 1-6). Rigby.
- Minayo, M. C. S. (1994). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (18ª. ed., pp. 9-29). Vozes.
- Moita Lopes, L. P. da. (1996). Afinal o que é Linguística Aplicada? In *Oficina de linguística aplicada* (pp. 17 - 25). Mercado das Letras.
- Moita Lopes, L. P. (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. Parábola.

- Morais, Efrain. (2013). Município, o Grande Ausente na Política Brasileira. Uma Contextualização Histórica. *Constituição de 1988: O Brasil 20 anos depois*. vol. 2. Brasília: Senado Federal. <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-iiconstituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-o-exercicio-da-politica/municipio-o-grande-ausente-na-politicabrasileira.-uma-contextualizacao-historica>.
- Moran, J. M.; Masetto, M.& Behrens, M. (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (16ª ed.). Papirus.
- Morin, E. (2003). *A Cabeça bem-feita: Repensar a reforma, repensar o pensamento* (8ª ed.). Bertrand Brasil.
- Mortatti, M. do R. L. (2019). Brasil, 2091: Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. Olhares. *Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 7(3), 17-51. <https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9980>.
- Murargy, M. Divulgar e preservar o patrimônio imaterial da CPLP. In: PEREIRA, Celina; AFONSO, José; CERQUEIRA, Sidney (org.). *Contos tradicionais da CPLP*. Audiolivro. Maia: Sersilito, 2014. <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=4547>. Acesso em: 22 out. 2024.
- Neves, M. B. (2013). Desaprender a explicação: algumas reflexões sobre o ensino do português em tempos de crise. *Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens*. http://www.lusosofia.net/textos/20130320-clepul_reflexoes_em_torno_das_literaturas_de_lingua_portuguesa.pdf.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In: Formosinho, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto Editora.
- Oliveira, G. R. (2013). *O professor de português e a literatura – relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. Alameda.
- Oliveira, I. (2008). *O que é qualidade na literatura infantil e juvenil?: Com a palavra o educador*. DCL.
- Orlandi, E. P. (2008). *Discurso e Leitura* (8ª ed.). Cortez

- Padilha, P. R. (2001). *Planejamento dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola*. Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Padilha, P. R. (2002). *Planejamento dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola*. (Guia da escola cidadã 7, 2ª ed.). Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Paiva, A. (2012). *Literatura fora da caixa: O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura*. Fundação Editora da Unesp.
- Paulino, G. (2005). Algumas especificidades da leitura literária. In Paiva, A. et al. (Orgs.), *Leituras literárias: discursos transitivos*. Autêntica.
- Paulino, G. (2010). *Das Leituras ao Letramento Literário*. FaE; UFMG; EDGUPPel.
- Paulino, G. & Cosson, R. (2009). Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: Zilberman, R. & Rosing, T. *Escola e Literatura: Velha crise, novas alternativas*. (pp. 61-79).
- Pereira, A. A., & Koch, I. V. (2014). Ensino-aprendizagem: Referenciação e progressão textual no ensino superior. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 53, 183-199.
<https://doi.org/10.1590/S0103-18132014000100010>
- Pereira, M., Souza, L., & Kirchof, E. (2012). *Literatura infantojuvenil*. Intersaberes.
- Pereira, Y. G. M. A. (2005). *Dos PCN – Língua Portuguesa à sala de aula: trajetória discursiva*. [Tese de Doutorado em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis].
<http://hdl.handle.net/11449/102477>
- Perrenoud, P. et al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed.
- Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. (C. O. Souza Trad.). Editora 34.
- Petit, M. (2009). *A arte de ler: Ou como resistir à adversidade*. Editora 34.
- Piaget, J. (1964). *Seis Estudos de Psicologia*. Forense. [Six Études de Psychologie, 1964]
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Cortez Editora.
- Pinheiro, A. M. V. (2005). Mudanças a serem introduzidas no ensino da leitura e da escrita como consequência do que a investigação nos tem mostrado. In F. L. Viana, E. Coquet, M. Martins. *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, 5: Investigação e Prática Docente*. Edições Almadina.

- Pinheiro, A. S. (2013). Literatura e formação continuada de professores: pela aproximação entre universidade e educação básica. In Pinheiro, A. S. & Ramos, F. B. (Orgs.) *Literatura e formação continuada de professores: Desafios da prática educativa*. Mercado das Letras.
- Pinto, M. da G. L. C. (2009). O professor de português perante os desafios actuais e os problemas de (i)litteracia. In Duarte, I. M.; Figueiredo, O.; Veloso, J. (Org.) *A linguagem ao vivo – Textos selecionados de Maria da Graça L. Castro Pinto*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. DA G. L. C. (2005). O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos. *Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas*, II Série, vol. XXII, 337-372, Porto.
- Pinto, G., Gamannossi, B., & Cameron, C. (2008). Joint book reading: Socialization of literacy in cultural perspective. *Yearbook of Idiographic Science*, 1, 287-306.
- Pompílio, B. W. et alii. (2000). Os PCNs: uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental. In Rojo, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs* (pp. 93-126). Educ.
- Pszczol, E. (2008). O papel do Proler em uma Política Nacional de Leitura. In Silva, E. T. da (Org). *Leitura na Escola* (pp. 11-32). Global; ALB- Associação de Leitura do Brasil.
- Pszczol, E. (2009). *À Guisa de um Balanço - PROLER: Concepções e diretrizes*. Rio de Janeiro: Programa Nacional de Incentivo à Leitura.
<http://www.bn.br/proler/images/PDF/cursos3.pdf>.
- Ramos, A. M. (2013). Educação Literária: o lugar da literatura no primeiro ciclo do Ensino Básico. In Mociño González, I. & Silva, M. M. T. da (Org.). *Literatura para a infância e juventude e educação literária* (pp.52-72). Deriva.
- RBE, (2021a). Rede de Bibliotecas Escolares. *Bibliotecas Escolares: presentes para o futuro. Programa Rede de Bibliotecas Escolares: Quadro estratégico: 2021-2027*.
https://rbe.mec.pt/np4/?newsId=890&fileName=qe_21.27.pdf
- RBE, (2021b). Rede de Bibliotecas Escolares. *Projetos: Miúdos a Votos - Regulamento*.
<https://rbe.mec.pt/np4/MiudosaVotos.html>
- Reis, C. (2015). *O conhecimento da literatura. Introdução aos estudos literários*. (2ª ed.). Almedina.
- Rodriguez, M. V., & Calixto, E. M. S. (2006). *As políticas de formação continuada de professores e seus desdobramentos no processo de formação dos docentes da*

Rede Estadual de Mato Grosso do

Sul. http://www.neppi.org/anais/textos/pdf/politicas_formacao_continuada_professores.pdf.

Rogero-Garcia, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 174-182.
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>.

Rojó, R. H.; Cordeiro, G.S. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.

Romanowski, J. P. (2013, maio/agosto). Tendências da Pesquisa em Formação de Professores. *Atos de Pesquisa em Educação*. 8(2), 479-499.
<https://doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p479-499>

Rossi, J. R. D. (2010). *Entre o estável e o fortuito: a formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará]
<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3109>.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa* (5ª ed.). Penso.

Santos, L. de F. (2019). A formação inicial dos professores de Letras. *Leitura*, 2(42), 105–137.. <https://doi.org/10.28998/2317-9945.200842.105-137>

Sardinha, M., & Machado, J. (2013). Didática do português: leitura, textos e transversalidade da língua materna. In F. Azevedo, & M. Sardinha, *Didática e práticas: A língua e a educação literária* (pp. 13-31). Opera Omnia.

Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Dom Quixote.

Segatto, C. I. (2015). *O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de Educação: uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental*. [Tese de Doutorado em Administração, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, EAESP/FGV] <https://hdl.handle.net/10438/13542>

Segatto, C. I., & Abrucio, F. L. (2016). A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65). 411-429.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GgFJfHJLdjYnG3TQMJfK8pH/?format=pdf&lang=pt>

- Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (1965). *Métodos de pesquisa das relações sociais*. Herder.
- Silva, A. C., Sparano, M. E., Carbonari, R., & Cerri, M. S. A. (2002). A leitura do texto didático e didatizado. In Chiappini, L. (Org.), *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. Cortez.
- Silva, E. T. da. (2003). *Unidades de Leitura*. Autores Associados.
- Silva, E. T. da. (2004). Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In Souza, R. J. de (Org.), *Caminhos para a formação do leitor*. DCL.
- Silva, J. S. et al. (2018). Os ciclos de leitura como espaço de disseminação da leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. *Anais V CONEDU*.
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48444>.
- Silva, M. J. G. da. (2021). *O alforje de histórias: Uma experiência artística e pedagógica no município de Camocim*. [Dissertação de Mestrado Profissional em Artes, Universidade Federal do Ceará]
<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/58784>.
- Silva, S. V. da, C. J. L. M. da, & Brito, L. H. de. (2022). A organização pedagógica do trabalho docente: uma análise crítica no contexto do Programa Aprendizagem na Idade Certa. *Revista Cocar*, 17(35).
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5252>.
- Silva, S. P., Nóbrega-Therrien, S. M., & Farias, I. M. S. de. (2014). Produções sobre a formação de professores no EPENN: análise do período 2003 a 2011. In Gomes, A. M. & Leal, T. F. (Org.), *Pesquisas em Educação nas regiões norte e nordeste: balanço e perspectivas* (pp. 127-152). Editora UFPE.
- Silveira, T. M. A. da. (2015). *Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na rede municipal de ensino público de Fortaleza (CE)*. [Dissertação de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará]
<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14549>.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Edições Asa.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. Artes Médicas.
- Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica.
- Soares, M. (2003). Letramento e escolarização. In Ribeiro, V. M. (Org.), *Letramento no Brasil*. Global.

- Soares, M. (2006). A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In Evangelista, A. A. M., Brandão, H. M. B., & Versiani, Z. M. (Orgs.), *A escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e juvenil* (2ª ed.). Autêntica.
- Soares, M. (2011). *Alfabetização e letramento*. (6ª ed.). Contexto.
- Soares, M. (2020). *Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?* Entrevista no site Futura. <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-apandemia/>.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. (6ª ed.). Penso.
- Sousa, R. A. D. de, & Gomes, F. de S. (2020). O programa de iniciação à docência e sua inserção na política de formação de professores. *Revista De Educação Do Vale Do Arinos - RELVA*, 7(1), 140–167. <https://doi.org/10.30681/relva.v7i1.4916>.
- Souza, A. A.; Arguelho de. (2010). *Literatura Infantil na escola: A leitura em sala de aula*. (Coleção Formação de Professores). Autores Associados.
- Souza, C. (2006, julho/dezembro). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20-45. <https://www.scielo.br/i/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4im/?format=pdf&lang=pt>.
- Sousa, M. L. D. (1998). Agora não posso, estou a ler! In Castro, R. V.; Sousa, M. L. D. *Entre linhas paralelas: estudos sobre o português nas escolas*. (pp. 55-70). Angelus Novus.
- Souza, R. J. & Martins, I. A. (2015). Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. *CONJECTURA: filosofia e educação*, 20(Espec.), 221-239. <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3660>
- Steiner, G. (2007). *O silêncio dos livros*. Gradiva.
- Suanno, M. V. R. (2009). Formação cultural de professores: conhecimento e sentipensar. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Paraná, outubro.
- Tardif, M. (2001, abril). Apresentação. *Educação & Sociedade*, 22(74), 11-26. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100002>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

- Theodoulou, S. Z. (1995). The contemporary language of public policy: a starting point. In Theodoulou, S. Z.; Cahn, M. A. (Eds.), *Public policy: the essential readings*. Prentice Hall.
- Umbelino, J. D. (2005). *A narração de histórias no espaço escolar: a experiência do Pró-Leitura*. [Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Santa Catarina]
<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101666>.
- Unicef. (2018). *Panorama da Distorção Idade – Série no Brasil*.
[https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama da distorcao idadeseri e no Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idadeseri_e_no_Brasil.pdf).
- Unicef. (2020). *Panorama da Distorção Idade – Série no Brasil*.
<https://www.unicef.org/brazil/media/9966/file/impactos-covid-criancas-adolescentes-ibope-unicef-2020.pdf>.
- Villalta, L. C. (1997). O que se faz e o que se lê: língua, instrução e leitura. In Souza, L. de M. (Org.), *História da vida privada no Brasil*. Companhia das Letras.
- Villela, H. de O. S. (2008). A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In Araújo, J. C. S.; Freitas, A. G. B.; Lopes, A. P. C. (Orgs.), *As escolas normais no Brasil: do império à república* (pp.29–45). Ed. Alínea.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. (J. L. Camargo Trad.). Martins Fontes.
- Yunes, E. (2003). *A experiência da leitura*. Loyola.
- Yunes, E. (2009). *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Aymará.
- Zilberman, R. (1991). A leitura e o ensino de literatura. Contexto.
- Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola* (11ª ed.). Global.
- Zilberman, R. & Silva, E. T. da. (1991). *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. (Série Contrapontos). Mercado Aberto.

Legislação

- Brasil. (1988) .[(Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República, [2006]
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm .

-

- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (2005). *Rede Nacional de Formação Continuada*. Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento.
- Brasil. (2006). *Portaria Interministerial nº 1442 de 10/08/2006 / ME - Ministério da Educação* (D.O.U. 11/08/2006)
- Brasil. (2007). *LEI Nº 11.502/2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm.
- Brasil. (2009). *Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.
- Brasil. (2013). Congresso Nacional. *Processos legislativos da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. <https://www.senado.gov>. e <https://www.camara.gov.br>.
- Brasil. (2017). *Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
- Brasil. Ministério da Cultura. (1998). *PROLER: Concepção, diretrizes e ações*. Casa da Leitura.
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor*. MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2009). *Resolução nº 7, de 20 de março de 2009*. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Diário Oficial da União.
- Brasil. Ministério da Educação. (2012a). *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portarian867_4julho2012_provinha_brasil.pdf
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Editais de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2013*. https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/edital_pnbe_2012.pdf.

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.

Brasil. Ministério de Educação e Cultura. (1996). *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC.

Brasil. Secretaria de Alfabetização. (2019). *Conta pra mim: Guia de literacia familiar*. MEC, SEALF.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. MEC/SEF.

Anexos

**Anexo A - Textos e imagens utilizados no Diagnóstico do Nível
de Alfabetização Infantil DNA – I**

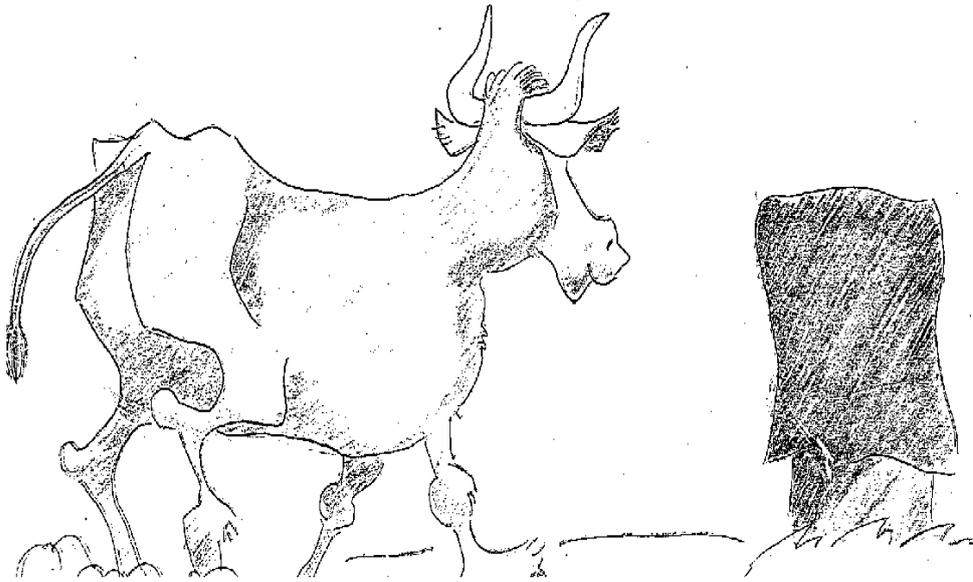


UM LEÃO DIFERENTE

CERTO DIA, OFERECERAM UM PEQUENO CARNEIRO PARA O LEÃO ENJAULADO JANTAR.

O CARNEIRO ERA TÃO PEQUENINO E INOCENTE QUE NÃO TEVE MEDO DO LEÃO, E EM VEZ DISSO, LOGO QUE ENTROU NA JAULA, APROXIMOU-SE BEM DO LEÃO, COMO SE FOSSE SUA PRÓPRIA MÃE, COM UM OLHAR DE TERNURA E ADMIRAÇÃO.

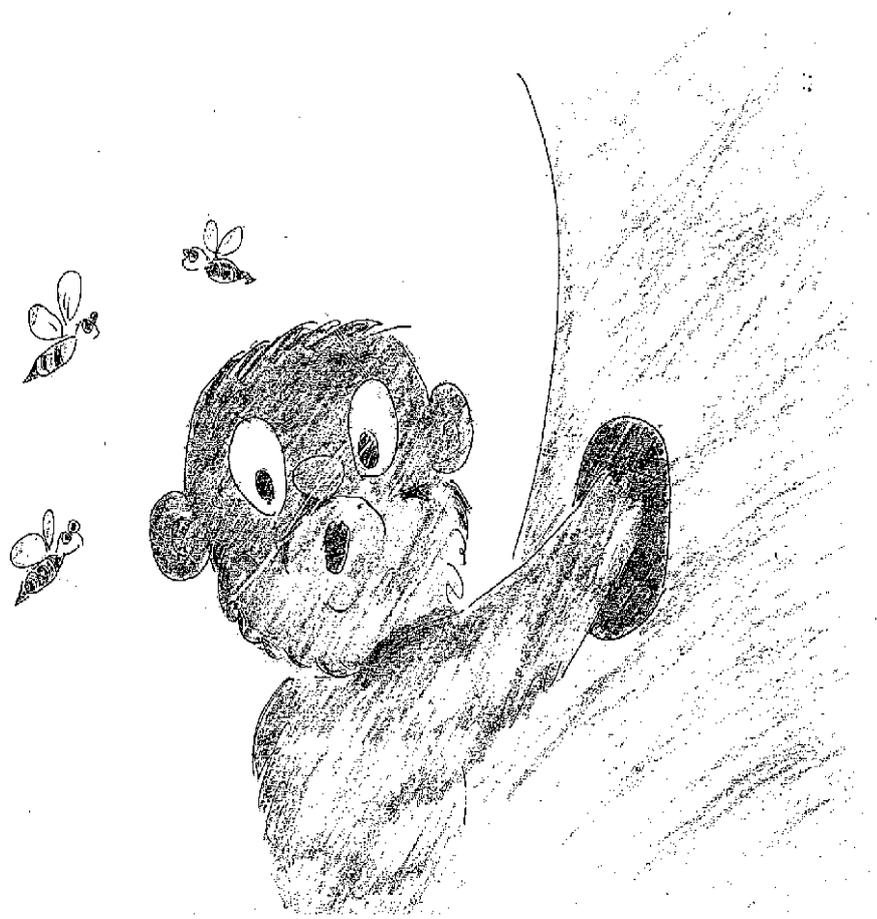
O LEÃO, VENDO TANTA INOCÊNCIA, NÃO TEVE CORAGEM DE MATAR O CARNEIRO E, RESMUNGANDO, DESISTIU DE SATISFAZER SUA FOME.



A ARMADILHA

UM TOURO FUGIDO VINHA ATACANDO OS REBANHOS. **O**S VAQUEIROS NÃO TINHAM MAIS CORAGEM DE LEVAR OS ANIMAIS PARA O PASTO POR CAUSA DAQUELE ENORME ANIMAL SELVAGEM QUE SEMPRE APARECIA DE REPENTE, ATACANDO DE CABEÇA BAIXA E DANDO CHIFRADAS EM TUDO O QUE VIA PELA FRENTE. **O**S VAQUEIROS SABIAM QUE O TOURO ODIAVA A COR VERMELHA, E UM DIA RESOLVERAM PREPARAR-LHE UMA ARMADILHA. **E**NVOLVERAM COM UM PANO VERMELHO O TRONCO DE UMA GROSSA ÁRVORE E EM SEGUIDA ESCONDERAM-SE.

LOGO O TOURO APARECEU, SOPRANDO PELAS VENTAS. **A**O VER O TRONCO VERMELHO, BAIXOU A CABEÇA PARA ATACAR E, COM UM GRANDE ESTRONDO, ENTERROU OS CHIFRES NA ÁRVORE, TORNANDO-SE PRISIONEIRO.



O URSINHO CURIOSO

UM FILHOTE DE URSO ESTAVA PASSEANDO PELA FLORESTA QUANDO VIU UM BURACO NO TRONCO DE UMA ÁRVORE.

OLHANDO MAIS DE PERTO, REPAROU QUE MUITAS ABELHAS ENTRAVAM E SAÍAM DO BURACO.

CADA VEZ MAIS CURIOSO, O URSINHO METEU O FOCINHO NO BURACO, FAREJOU E DEPOIS ENFIOU UMA PATA.

QUANDO RETIROU A PATA, ELA ESTAVA LAMBUSADA DE MEL.

AS ABELHAS, ENFURECIDAS, SAÍRAM DO BURACO E MORDERAM O FOCINHO DELE.

O URSINHO TENTOU DEFENDER-SE DAS ABELHAS MAS NÃO CONSEGUIU.

FINALMENTE, ROLOU PELO CHÃO E, NÃO MAIS AGÜENTANDO A DOR DAS PICADAS, VOLTOU CORRENDO E CHORANDO PARA JUNTO DE SUA MÃE.

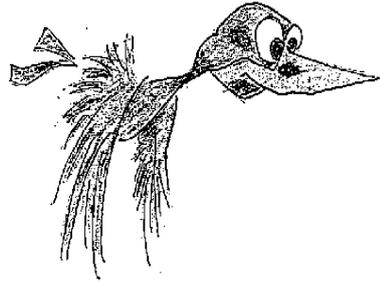


UMA LEOA CORAJOSA

OS CAÇADORES, ARMADOS COM ESPADAS E LANÇAS AFIADAS, APROXIMARAM-SE EM SILÊNCIO. **A** LEOA, QUE ESTAVA AMAMENTANDO SEUS FILHOTES, FAREJOU OS CAÇADORES E PERCEBEU O PERIGO. **M**AS ERA TARDE. **O**S CAÇADORES ESTAVAM ALI, PRONTOS PARA ATACAR.

QUANDO VIU AS ARMAS, A LEOA, COM MUITO MEDO, QUASE FUGIU CORRENDÓ. **M**AS SE FIZESSE ISSO DEIXARIA SEUS FILHOTES NA MIRA DOS CAÇADORES. **E**LA RESOLVEU DEFENDER SEUS FILHOS. **B**AIXOU OS OLHOS, PARA NÃO VER AS AMEAÇADORAS ESPADAS DE FERRO QUE ENCHAM DE MEDO SEU CORAÇÃO, E, COM MUITA VALENTIA, SOLTOU PARA O MEIO DOS CAÇADORES.

A GRANDE CORAGEM DA LEOA SALVOU-A.



A ANDORINHA

A ANDORINHA, COM GRITOS DE ALEGRIA, VOLTOU PARA SEU ANTIGO NINHO. PRIMEIRO LIMPOU E ARRUMOU O NINHO, E EM SEGUIDA PÔS OVOS. DEPOIS CHOCOU-OS. FINALMENTE, QUANDO OS FILHOTES DA ANDORINHA NASCERAM, ELA COMEÇOU A VOAR PARA UM LADO E PARA OUTRO, INDO E VENDO DO NINHO, PARA ALIMENTAR SUA GRANDE FAMÍLIA. SEU COMPANHEIRO, AO CONTRÁRIO DELA, VOAVA O TEMPO TODO. VOAVA ENQUANTO A ANDORINHA ARRUMAVA A CASA, ENQUANTO OS OVOS ESTAVAM SENDO CHOCADOS, E CONTINUOU VOANDO TODOS OS DIAS, DE MANHÃ À NOITE.

- POR QUE É QUE VOCÊ ESTÁ SEMPRE VOANDO? – PERGUNTARAM A ELE UM DIA.

- PORQUE NÃO GOSTO DE TRABALHAR – FOI A RESPOSTA.

Anexo B – Parecer de aprovação de comitê de ética da FLUP

Parecer N.º 08 /CEFLUP/2021

Referência do projeto: n/a

Título do projeto: A formação continuada dos professores das séries iniciais para o ensino da leitura literária em escolas públicas do Ceará: uma análise do Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC

1. Submetido em: 01 de abril de 2021
2. Proponente / Investigador Responsável: Sammya Santos Araújo
3. Equipa de investigadores: projeto individual
4. Documentos anexos ao pedido de parecer (descrição): resumo do projeto; consentimento informado; guião do questionário e entrevista; CV da investigadora.
5. Natureza e contexto do projeto (projeto a ser desenvolvido por): projeto incluído na tese de doutoramento de Sammya Santos Araújo no Doutoramento em Ciências da Linguagem, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Orientadores: Profª. Doutora Isabel Margarida Duarte e Prof. Doutor Paulo Santos.
6. Financiamento: (sem informação)
 - Financiado
 - Não financiado
7. Local/Locais onde será realizado: No espaço virtual das salas de aula do curso de formação de professores do Estado do Ceará, Brasil.
8. Objetivo da investigação: O projeto pretende avaliar o papel do professor nos anos iniciais de ensino na escola pública do Estado do Ceará, enquanto mediador de textos literários nas aulas da língua materna. Pretende usar o exemplo português do Plano Nacional de Leitura como termo comparativo. É objetivo principal verificar se realmente este projeto de formação dos professores permite implementar um aumento das capacidades e das práticas de leitura em jovens alunos. Este objetivo principal desdobra-se em três dimensões: a) constatação se existe um perfil de leitor do professor-formador e se tal perfil se pode constituir em elemento indicador de assertividade no ensino da leitura literária na sua prática pedagógica; b) analisar as percepções dos professores-formadores do Ciclo de Alfabetização quanto ao ensino e à prática da leitura literária presentes na formação continuada do MAIS PAIC; c) Averiguar se (e em que medida) os professores-formadores do Ciclo de Alfabetização contemplam, no planeamento das aulas, conteúdos, estratégias e

textos de ensino da leitura literária, ministrados nas formações do MAIS PAIC e/ou usam outros materiais.

9. **Atividades a realizar:** Inquérito online dividido em três partes. Contudo, alerta-se que uma das partes do referido instrumento é designado por entrevista.
10. **Instrumentos de recolha de dados e tipo de suporte a utilizar:** inquérito online.
11. **Participantes:** 25 inscritos no curso de formação de professores através da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.
12. **Critérios de inclusão (se aplicável):** Estar inscrito num curso de formação de professores do Estado do Ceará.
13. **Riscos/ benefícios que poderão advir para os participantes:** Não há perguntas que induzam qualquer risco. O benefício que a investigadora indica decorre do facto das respostas ao inquérito poderem ser entendidas como mais uma hipótese de reflexão sobre o programa MAIS PAIC.
14. **Consentimento e confidencialidade da informação:** Os inquéritos são anónimos e é apresentado o Termo de Consentimento.
15. **Protocolo de gestão e armazenamento de dados:** Não foi apresentada informação.
16. **Data previsível de conclusão:** 2021

PARECER: Não se configuram, no inquérito por questionário a levar a cabo, quaisquer questões que signifiquem uma intromissão na vida privada dos inquiridos, nem do mesmo poderão decorrer ações que tenham consequências na vida de terceiros. Os dados de natureza mais individual e pessoal, são de natureza sociodemográfica, e são recolhidos de modo totalmente anonimizado. Dada a inexistência de qualquer indício que possa levantar questões de ordem ética, a CEFLUP não levanta objeções à prossecução do estudo.

O/A Relator/a:

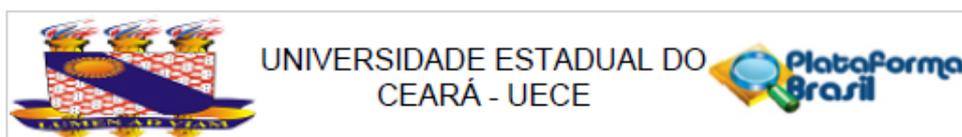
Helen Orswell

A Presidente:

Assinado por: **MARIA ISABEL CORREIA DIAS**
Num. de identificação: 88073967203
Data: 2021.04.27 10:03:05 +0100



Anexo C – Parecer de aprovação de comitê de ética do Brasil/UECE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A formação continuada dos professores das séries iniciais para o ensino da leitura literária em escolas públicas do Ceará: uma análise do Programa Aprendizagem na Idade Certa e MAIS PAIC

Pesquisador: Sammya Santos Araújo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47650221.2.0000.5534

Instituição Proponente: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.971.454

Apresentação do Projeto:

Projeto de doutorado vinculado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A presente pesquisa investigará a formação continuada do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC para o ensino da leitura literária em escolas públicas do Ceará, principalmente, as formações das séries iniciais (Ciclo de Alfabetização – 1º,

2º, 3º ano), buscando também traçar um perfil dos professores envolvidos e das práticas realizadas.

O contexto da pesquisa será o ambiente virtual em que acontecem as formações

do MAIS PAIC. Logo, a pesquisa de campo será realizada durante as formações remotas do Ciclo de Alfabetização do MAIS PAIC, em que estarão presentes os formadores-regionais das 20 Crede's do Estado do Ceará. Os participantes da pesquisa serão

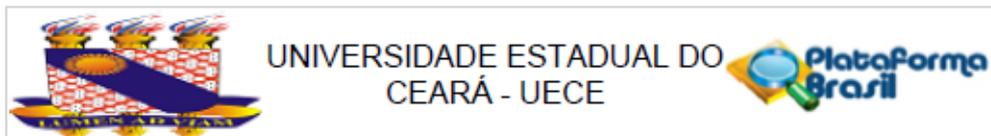
os professores-formadores regionais do Ciclo de Alfabetização que participam das formações do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC da rede pública do Estado do Ceará, totalizando, aproximadamente, 25 (vinte e cinco) professores, no ano de 2021.

Objetivo da Pesquisa:

GERAL

Averiguar como se realiza a formação continuada no que concerne ao ensino da leitura literária no

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9908 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 4.971.454

Ensino Fundamental I, nas séries iniciais, (ciclo de alfabetização - 1º, 2º e 3º ano) atendidas pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC.

ESPECÍFICOS

- 1) Verificar se a existência de um perfil leitor do professor-formador do Ciclo de Alfabetização poderia constituir-se em um elemento indicador de assertividade no ensino da leitura literária em sua prática pedagógica.
- 2) Realizar o levantamento das percepções dos professores-formadores do Ciclo de Alfabetização quanto ao ensino e à prática da leitura literária presentes na formação continuada do MAIS PAIC.
- 3) Averiguar se (e em que medida) professores-formadores do Ciclo de Alfabetização contemplam, no planejamento de suas aulas, orientações, conteúdos, estratégias e textos de ensino da leitura literária ministrados nas formações do MAIS PAIC e/ou outros materiais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Durante a aplicação dos questionários não haverá interação direta entre o participante e a pesquisadora, o que contribui para preservar a integridade

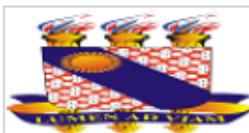
física e emocional do participante. Realizar uma entrevista, no entanto, consiste justamente em uma interação face-a-face que, mesmo em ambiente virtual, pode causar incômodos. Então, ainda com o compromisso de minimizar e evitar constrangimentos, a pesquisadora assegura que o participante poderá deixar de responder, sem necessidade de explicação ou justificativa, a quaisquer perguntas que possam lhe causar desconforto, buscando, assim, resguardar sua integridade emocional.

Para minimizar os riscos específicos do ambiente virtual, como o de compartilhamento de dados e identificação dos participantes nas plataformas digitais, a pesquisadora informa que não utilizará listas de nomes ou de e-mails em nenhuma etapa da pesquisa.

Todo contato entre a pesquisadora e o participante será realizado de forma individualizada, restringindo a visualização de e-mail e nome.

Com o intuito de minimizar possíveis riscos, será feito o download dos dados coletados e

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9806 E-mail: cep@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 4.971.454

analisados para um dispositivo eletrônico local, de acesso restrito da pesquisadora principal. Todo o registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem, decorrente das fases coleta e análise de dados será apagado.

A pesquisadora informa ainda que Ressaltamos que o participante tem ampla liberdade para se recusar a dar seu consentimento para participar deste estudo e, no caso de aceite, também tem ampla liberdade para retirar esse consentimento, mediante comunicação prévia, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A pesquisadora tem o compromisso de "dar ciência" a seu pedido de retirada, caso isso aconteça.

A pesquisadora apresenta como benefícios da pesquisa:

constituir material de base científica que auxilie nas reflexões sobre a formação de professores das séries iniciais para ensino da leitura literária nas escolas públicas brasileiras, principalmente no Estado do Ceará.

Estritamente para o professorado participante deste estudo, a participação na pesquisa poderá lhes possibilitar momentos de reflexão sobre sua própria formação docente enquanto professores-formadores na escola pública cearense, o que poderá resultar (ou não) em mudanças em seus modos de ensinar e viver a docência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e com objetivos claros.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO - adequada

TERMO DE ANUÊNCIA - assinado.

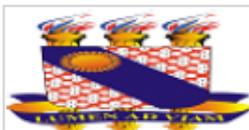
TCLE - adequado.

Os termos de apresentação obrigatória estão em concordância com as resoluções da CONEP.

Recomendações:

Ajustar o cronograma em relação à fase de coleta dos dados e enviar relatório final ao término da pesquisa.

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 4.971.454

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentoprofdoc_Sammya.pdf	13/09/2021 17:16:48	ISAAC NETO GOES DA SILVA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1750621.pdf	18/08/2021 16:36:18		Aceito
Outros	Declaracao_Flup_Ok.pdf	18/05/2021 12:36:51	Sammya Santos Araújo	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Ok.pdf	18/05/2021 12:18:12	Sammya Santos Araújo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_qualificado.pdf	07/05/2021 18:55:22	Sammya Santos Araújo	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	07/05/2021 18:32:50	Sammya Santos Araújo	Aceito
Outros	Declaracao_da_universidade.pdf	07/05/2021 18:25:10	Sammya Santos Araújo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_e_outros_termos.pdf	07/05/2021 18:12:10	Sammya Santos Araújo	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_aprovado.pdf	07/05/2021 18:06:51	Sammya Santos Araújo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 4.971.454

FORTALEZA, 13 de Setembro de 2021

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9908 E-mail: cep@uece.br

Página 05 de 05

Anexo D – Proposta do Eixo de Literatura e Formação do Leitor

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO - SEDUC
PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA- MAIS PAIC
COORDENADORIA DE COOPERAÇÃO COM OS MUNICÍPIOS

PROPOSTA EIXO LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES

SUMÁRIO
Apresentação
O que é o Eixo de Literatura e Formação de Leitores
Importância da literatura para a formação humana
Literatura na Escola e formação de leitores
O papel do professor como mediador das leituras literárias
Concepção teórica, filosófica e metodológica do Eixo
Avaliação e Considerações finais
APRESENTAÇÃO
<p>A Proposta do Eixo de Literatura e Formação de Leitores aqui apresentada, tem por objetivo explicitar a visão que se tem de literatura e sua importância para a formação numa perspectiva humanística; discutir o lugar que a literatura tem ocupado na escola e o papel do professor como mediador das leituras literárias, bem como a concepção teórica, filosófica e metodológica adotada. No entanto, antes de adentrar nos aspectos discursivos que sustentam as ações propostas, será apresentado o surgimento do Eixo de Literatura e Formação de Leitores, seus objetivos, as metas estabelecidas e as ações que são desenvolvidas no âmbito do Eixo que compõe o Programa de Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC.</p> <p>No que diz respeito à importância da literatura para a formação humana, parte-se do pressuposto de que o texto literário, enquanto metáfora do real, traz o cerne da alma humana, os mais profundos anseios e angústias do homem. Dessa maneira, a literatura tem um potencial formador que precisa ser explorado no contexto escolar, possibilitando uma formação mais humanística, pela apreensão estética, considerando também as relações afetivas que circundam os sujeitos envolvidos.</p> <p>No entanto, a literatura na escola precisa fugir à mera função que historicamente lhe foi atribuída, de ser pretexto para o ensino da língua ou de imprimir comportamentos desejados. O lugar defendido é o do estético, do prazer, do lúdico. Considera-se a função dialógica, social, crítica e catártica.</p> <p>Nesse contexto, o mediador tem um relevante papel, através de estratégias de dinamização de acervos, propondo situações afetivas de contato do aluno com o texto literário e promovendo o gosto pela leitura. Para tanto, a formação continuada de professores se faz necessária, espaço que agrega teoria e prática, bem como partilhas de experiências.</p> <p>A metodologia em que o Eixo se pauta na atuação de formação de leitores será apresentada a partir de concepções teórico-filosófica, onde as relações dialógicas ocupam papel central, uma vez que o livro literário instrumentaliza essas relações, levando o leitor a ter contato com outras temporalidades, ao mesmo tempo em que se ver refletido nele, visto que, enquanto produto humano, o texto literário não se desvincula do homem, pelo contrário, potencializa a sua relação com o mundo e com ele mesmo.</p> <p>Toda Proposta está fundamentada teoricamente em estudiosos de diferentes épocas e contextos socioculturais que abordaram tais questões, defendendo a literatura como instrumento que potencializa uma</p>

formação humanística, portanto indispensável em contextos educativos, visto que, muitas vezes, é a única possibilidade que a criança ou o adolescente tem de contato com o estético.

Esperamos que esta Proposta possa apresentar, de maneira geral, o arcabouço teórico e filosófico que fundamentam as ações propostas pelo Eixo de Literatura e Formação de Leitores.

O QUE É O EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES

O Eixo de Literatura e Formação de Leitores surgiu dentro da proposta maior do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, por se compreender a literatura, não como instrumento pedagógico para aquisição da leitura e da escrita, mas como produto humano, com potencial dialógico e humanizador, voltado para a liberdade. Ao mesmo tempo em que serve para mobilizar o desejo de aquisição e ampliação do código linguístico, como porta para descoberta de outros mundos e do próprio eu.

Inicialmente o referido Eixo era denominado de Eixo de Literatura Infantil de Formação de Leitores, visto que era voltado para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental até o segundo ano. No entanto, com a ampliação do PAIC para Programa de Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC, o qual ampliou o atendimento educacional até o nono ano, o Eixo perdeu o título Infantil, ficando Literatura e Formação de Leitores.

A literatura na perspectiva do PAIC partiu do pressuposto de que “Toda criança tem o direito de aprender a ler e a viajar no universo das palavras que moram nos livros. Toda criança tem o direito de gastar os livros com suas impressões digitais e com as asas da imaginação. Toda criança tem o direito de brincar com as palavras, as histórias, as poesias, as fábulas, os contos. Toda criança tem o direito de crescer com os livros fazendo parte de sua vida e de sua história”. (Fabiano dos Santos, Seduc, 2007).

Isso porque o livro é um instrumento de cidadania e de formação. Através dele podemos compor leituras do mundo e ampliar nossos horizontes, conhecimentos e a nossa capacidade crítica e inventiva. Daí a importância da democratização do acesso ao livro e à leitura como uma ação educativa fundamental na formação e no desenvolvimento das crianças. “Quanto mais cedo o livro entrar na casa, no coração, na cabeça e na educação da criança, mais fácil será para ela desenvolver as habilidades e as competências da leitura e da escrita”. (Idem).

Partindo dessa premissa, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC vem desenvolvendo muitas ações que fomentam a política de leitores no Estado, como criação de acervos com autores cearenses, formação de professores com propostas metodológicas para dinamização dos acervos de literatura, dentre outras ações.

Considerando o Eixo de Literatura e Formação do Leitor o Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIC PAIC tem como meta ampliar a política de formação de leitores (alunos e professores) e democratizar o acesso ao livro e à leitura por meio da aquisição e dinamização de acervos literários nas escolas, no sentido de despertar o interesse pela leitura e pela escrita entre nossas crianças.

Veja abaixo os objetivos, as metas e as atividades desenvolvidas pelo Eixo Literatura e Formação de Leitores, transcritos do site do Programa: www.paic.com.br

Objetivo Geral

Assegurar o direito da criança ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à literatura infantil, promovendo a aquisição, a distribuição e a dinamização de acervos.

Objetivos Específicos

a) Crianças

- Socializar acervos literários com a finalidade de despertar o interesse e o gosto pela leitura e escrita.

- Estimular a criação de ambientes favoráveis de leituras compartilhadas entre professores e alunos no ambiente escolar.

b) Educadores (Professor, Diretor, Coordenador, Técnicos)

- Realizar a dinamização do acervo de literatura infantil para formadores, gestores e professores.
- Editar uma Revista contendo resenhas literárias, relatos de experiências, artigos e ensaios voltados para formação de leitores.
- Elaborar uma Agenda de uso diário, para distribuição entre educadores que tenha como foco a vida e obra de um(a) escritor(a) da Literatura Brasileira, como meio de promoção da cultura, do conhecimento e incentivo à leitura.

Acervo

- Incentivar a criação de acervos de literatura infantil nas salas de aula, observando a diversidade de gêneros, a produção de autores cearenses e a qualidade literária e gráfica, através de concurso literário.

Metas

- 100% das crianças dos municípios cearenses com acesso a acervo literário e lido um mínimo de 5 (cinco) títulos de literatura infantil, por ano, a partir do ano letivo de 2008.
- Todos os educadores atuando na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental tenham sido beneficiados com oficinas de dinamização da leitura, com pelo menos 40 horas por ano, a partir do ano letivo de 2008.
- Formação de acervo literário nas salas de aula com no mínimo 05 livros por aluno, a partir do ano letivo de 2008.
- Todos os alunos lendo com fluência e compreensão, verificado por meios de avaliações periódicas.

Produtos:

- **Acervo Literário**

Coleção Paic, Prosa e Poesia, escrita e ilustrada por autores cearenses selecionados através de concurso literário realizado pela Seduc, atualmente, foram publicadas doze coleções composta cada uma por 12 exemplares que são distribuídos a todas as turmas da educação infantil (04 e 05 anos) ao 5º ano do ensino fundamental da rede pública, compondo, assim, os Cantinhos de Leitura das salas de aula que são dinamizados pelos professores, por meio das várias linguagens artísticas, assim como, são de fácil acesso para a criança ler quando quiser, sem o direcionamento obrigatório.

- **Dinamização de acervos**

Realização das oficinas de dinamização dos acervos de literatura implantados nas salas de aula, como meio de discutir estratégias motivadoras da leitura prazerosa, assim como dar sugestões de atividades artísticas para o incentivo à leitura na escola. Desde o ano de 2009 são realizadas duas etapas, por ano, destas oficinas, totalizando em 64 horas/ano. Já foram desenvolvidas 12 oficinas com as seguintes temáticas: A Contação de Histórias, A Musicalidade nas histórias infantis, A Imagem como texto, Os Gêneros textuais, A Literatura de Cordel, A Contação de Histórias nas rádios comunitárias, o Teatro Infantil como estratégia para o incentivo à leitura, A Leitura e a Produção Textual.

- **Agenda Literária Paic**

Agenda anual para uso diário contendo textos acerca da vida e obra de um(a) escritor(a) da Literatura Brasileira, assim como, fragmentos retirados das obras do(a) escritor(a), distribuídas anualmente para os

professores e gestores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, objetivando dar subsídios para o conhecimento acerca dos escritores brasileiros, dos marcos históricos destes para o Brasil, assim como, instigar para a leitura de obras consagradas da Literatura Brasileira.

- **Revista Pense!**

Revista Pense, contendo resenhas literárias, relatos de experiências, artigos e ensaios como meio de atualizar os professores e gestores da educação, acerca das ações voltadas para a alfabetização de crianças e projetos de literatura desenvolvidos pelos municípios do Estado do Ceará.

IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Sem pretensões de responder a questões que historicamente foram suscitadas e continuam mobilizando debates em torno da importância literária, tendo em vista as dimensões filosóficas e epistemológicas dessas questões, busca-se neste espaço apresentar sucintamente a visão defendida pelo Eixo de Literatura e Formação de Leitores sobre a relevância do texto literário para a formação humana. Para alcançar esse objetivo, alguns pontos serão discutidos e sustentados a partir de autores que defendem o potencial formativo e humanizador dessa arte.

Para introduzir a discussão proposta, pergunta-se: o que é literatura? Para quê literatura? São questões polêmicas e pretensiosas, se pensarmos na dimensão da arte. Mas, de modo geral, podemos dizer que a literatura é obra ficcional de caráter artístico, é a arte da palavra, uma forma de apreender a realidade através de uma linguagem que a transfigura. E como arte, faz livre uso da linguagem, vai para além da informação: emociona, sugere e podemos dizer, transcende a realidade. A linguagem literária é metafórica e plurissignificativa. “O texto literário é mais que suas estruturas discursivas, ele extrapola esse universo concreto para adentrar-se nas construções do imaginário de cada leitor, realizando no poético o que é de ordem do ontológico” (CAVALCANTI, 2004, p. 13).

A palavra dita deixa espaço para o leitor ler o que não foi dito. Difere de textos informativos e relatos em que se exige uma linguagem acadêmica, sem o requinte artístico. A literatura não tem compromisso com o real, certo ou errado, nem em ser explícita. Mas adentra o universo da subjetividade, da imaginação, levando seus leitores a lugares e situações ficcionais, no entanto, onde se encontram toda a cerne humana. O texto literário é rico em metáforas e pode ser em prosa ou em verso.

Muitos autores definiram a literatura de diversas maneiras, mas sempre a colocando como arte que diz da condição humana. Para Afrânio Coutinho,

a Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. [...] O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que não são mensuráveis pelos mesmos padrões das verdades fatuais. Os fatos que manipula não têm comparação com os da realidade concreta. São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido da vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida, o qual sugere antes que esgota o quadro. A Literatura é, assim, a vida, parte da vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana." (COUTINHO, 1987, p. 729).

Como o Eixo de Literatura e Formação do Leitor tem uma vertente intensa de formação leitora voltada para a infância, cabe aqui pontuar entendimentos que se defende dessa literatura dita infantil. Assim, pensando em textos literários dirigidos às crianças, chamados de literatura infantil, a questão é ainda mais polêmica, em virtude do teor pedagógico que permeou esse texto durante muitos anos, com ênfase no aspecto pedagógico e no cunho moralizante. Por muito tempo os textos que se pretendiam literários escritos para

crianças tinham fins meramente didáticos. A linguagem empregada parecia subestimar o imaginário infantil e eram utilizados para dar um ensinamento, imprimir uma moral e adequar comportamentos tidos como indesejados.

Depois essa literatura foi ousando se libertar das amarras sociais e culturais, buscando o imaginário, a transcendência, o impossível, visto que a literatura enquanto arte só pode acontecer em um contexto de liberdade. Ela não tem compromisso com a verdade nem com os fatos, muito menos com ensinamentos. Para ensinar já existem os livros didáticos.

O texto literário dialoga com a subjetividade, ele recria, reelabora, reinventa a realidade. Aqui defendemos a literatura como prazer, como deleite. Não é que não se possa eventualmente fazer uso de um texto literário para um fim pedagógico. Mas se fizermos isso antes de possibilitar o encontro do aluno com a arte, estamos fazendo uma sabotagem e não é esse a proposta do Eixo. O texto literário precisa chegar como arte, sem compromisso nenhum. Claro que ao oferecermos uma leitura literária, estamos ensinando. E o ensinamento primeiro talvez seja esse: ser gente!

A literatura tem, por si só, um potencial humanizador, ao permitir o encontro do leitor com os outros e consigo mesmo. Mas para precisa que haja esse encontro, que muitas vezes só ocorre através de uma mediação. A literatura dialoga com os desejos, com as ansiedades humanas, com os valores, as projeções, as escolhas e o autoconhecimento. E dialoga com outras épocas, temporalidades e culturas, ao mesmo tempo em que permite a integração de outras linguagens, ampliando o repertório linguístico, artístico e sociocultural.

E essa literatura pensada para a infância traz em seu entorno muitas reflexões, inclusive de ordem conceitual. Um conceito de literatura infantil que se destaca, por negar uma determinação fechada, é a que afirma: "Literatura Infantil é a linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhes são próprias." (Lourenço Filho, apud Goes, op. cit, p. 15).

Desse conceito surgem outros questionamentos: quais são essas exigências? E de que ordem? Diante desse pressuposto, fica difícil dizer o que é literatura infantil, uma vez que o texto literário transcende idade, mas necessita atender as necessidades comunicativas das crianças, sem infantilizá-las e sem subestimá-las. Isso não significa que precisa ter informações explícitas, mas usar de todo recurso da linguagem, sem preocupações didáticas. Segundo Nelly Novaes Coelho: "A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização". (COELHO, 1997, p. 24).

A literatura infantil pressupõe também, e previamente, um entendimento do que seja a infância, seu lugar na sociedade e o respeito a esse tempo da vida humana. Aqui partimos do pressuposto do termo infâncias, se considerarmos as diferentes realidades que se esboçam socialmente, sejam as diferenças decorrentes de condições socioeconômicas, culturais ou regionais. Mas no que se refere à relação infância-literatura, que ora nos interessa, a compreensão que se tem é de um ser humano em processo de desenvolvimento, que precisa da fantasia, do cultivo do imaginário, condição de todas as crianças, independente do contexto cultural, social ou geográfico. E esses aspectos subjetivos, que alcançam a fantasia, são contemplados em textos literários.

Assim, escrever para a infância exige requisitos específicos, e trabalhar a literatura com a criança requer um mediador consciente do seu papel. Essas questões que perpassam a literatura servem como constante reflexão para mediadores de leitura, incitam a pesquisa e fomentam formações continuadas.

Segundo Ana Arlinda de Oliveira Paiva, "a literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence". (PAIVA, 2010, p. 41).

Como dito anteriormente, a literatura tem um potencial formativo, pelo poder de agregar outras linguagens e possibilitar contato com outras épocas, gentes, geografias, modos de vida possíveis ou não de serem vividos. A obrigação que ela, a literatura, tem com o conhecimento não é de ordem pedagógica ou de formação conteudista. Mas ela promove o conhecimento, "Não porque inculca conceitos morais ou quais atitudes desejáveis, mas porque amplia a capacidade de conhecimento do leitor, facilitando o acesso a novas experiências que poderão auxiliá-lo na elaboração de novas informações, ou ainda na reformulação do que já

possui”. (MICHELETTI, 1990, p. 17)

Para Paiva, “O parâmetro da produção para a criança não deveria ser seu caráter pedagógico em detrimento de novas possibilidades de vida por meio dos jogos criativos de linguagem”. (PAIVA, 2008, p. 51). Esse princípio também rege a política de publicação de autores cearenses, através de concurso literário, como foi apresentado do princípio desta Proposta.

Reiterando a importância do texto literário para a formação humana e a defesa de sua presença no contexto escolar, concordamos com a visão que compreende “a literatura como uma força humanizadora, que exprime o ser humano e atua em sua formação, mas não faz isso segundo a pedagogia oficial. Assim, ela é temida porque suscita duas tensões: a da força humanizadora e porque se teme a sua indiscriminada riqueza de sentidos”. (PAIVA, 2010, p. 43).

Sabemos que a literatura tem muitas funções, no que diz respeito à ordem do estético, ao lúdico, ao imaginário, ao cognitivo, ao poder que tem de levar o leitor para além da sua posição no mundo real. Assim, será apresentado as funções da literatura segundo o escritor Horácio Dídimo (2010). Mesmo as funções que aparecem com fins de aprendizagem, surgem como consequência da palavra transformada em arte, como veremos a seguir.

1. DIVERTIR

A arte literária é uma manifestação de criatividade através do poder poético- lúdico da palavra.

2. EMOCIONAR

A arte literária é uma manifestação de sensibilidade, através do poder expressivo- catártico da palavra.

3. EDUCAR

A arte literária é uma manifestação da maturidade, através do poder apelativo- pragmático da palavra.

4. CONSCIENTIZAR

A arte literária é uma manifestação de discernimento, através do poder metapoético da palavra.

5. INSTRUIR

A arte é uma manifestação de conhecimento, através do poder referencial- cognitivo da palavra.

6. INTEGRAR

A arte literária é uma manifestação de solidariedade, através do poder fático-sinfônico da palavra.

7. LIBERTAR

A arte literária é uma manifestação de simplicidade, através do poder comunicativo- humanizador da palavra. (DIDIMO, 2010, p. 4 a 16).

É sempre interessante ressaltar que a literatura que essa Proposta defende é na perspectiva do deleite, a leitura pelo prazer, pela apreensão do estético. A literatura tem como uma de suas características conduzir o homem para um mundo interior, longe da realidade e imersa nela. Podemos dizer, de modo geral, que a literatura tem como função maior preencher o vazio existencial do homem. Na literatura encontramos o que de mais profundo compõe a humanidade. As histórias traduzem as angústias, os sonhos e os desejos mais secretos da alma humana. Para Joana Cavalcanti, “percorrer tais narrativas é de certa forma penetrar nos mais insondáveis conflitos que nos fazem penetrar na dor, no medo, na solidão, nas angústias, enfim, naquilo que de fato representa a nossa condição lacunar”. (CAVALCANTI, 2004, p. 23)

Dessa forma, a literatura possibilita que a criança experimente, pela ficção, sentimentos que são comuns no cotidiano de adultos e crianças, pela complexidade que é a existência humana. Para Freud, os contos servem para aliviar as tensões mentais que são provocadas por constantes necessidades de diferentes ordens psíquicas e sociais.

O texto literário é

polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas – histórias sociais, existenciais, éticas [...], eles também oferecem outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias. (FARIA, 2004, p. 12).

O texto literário pode chegar à infância pela leitura feita pelo mediador ou a narração, ótima estratégia de encantar as crianças e encaminhá-la para o objeto livro. As histórias lidas ou narradas por um mediador intencional e afetivamente implicado, cumpre importante papel diante do público infantil. A escritora Fanny

Abramovich diz que

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 1989, p. 43).

No caso das crianças, os contos possibilitam que elas tenham contato direto, através das histórias, com os seus próprios medos, as ansiedades e conflitos interiores (BETTELHEIM, 2004). Os contos nos falam de muito próximo dos nossos sentimentos escondidos. É mais fácil experienciar uma perda, por exemplo, numa história, do que experimentá-la na vida real. Através das narrativas as crianças vão ganhando experiências para enfrentar problemas reais. As histórias influenciam também na construção da identidade da criança, ajudando no desenvolvimento do seu caráter.

Mesmo diante do sofrimento infantil, seja porque não tem um pai ou uma mãe; seja pela presença de um irmãozinho que acabou, na sua cabeça, tomando seu espaço; seja por um desejo de posse de um objeto que não o pertence ou tantas outras situações de sofrimento, os contos declaram para a criança que uma vida compensadora é possível e que, no final, tudo vai dá certo. O “Felizes para sempre” saltam da história para a vida da criança, lhe enchendo de esperanças (BETTELHEIM, 2004). Fica a promessa de que o bem sempre vai vencer o mau. As crianças se veem nos conflitos dos personagens e vão se projetando nos seus próprios conflitos.

A história vai criando a ilusão do real e mexendo com todas as estruturas psíquicas desse sujeito em formação. Para o psicanalista Bruno Bettelheim (2004), a literatura infantil oferece uma válvula de escape. As crianças vão fantasiando suas compreensões e encontrando soluções para seus conflitos interiores. Mesmo sentimentos que julgamos nocivos, como a raiva, é importante que a criança sinta ao estar imersa numa narrativa. É uma raiva transfigurada, que não encontra causa real imediata, mas diz de suas próprias angústias e visões de mundo. Nessas experiências, ela vai se constituindo, elaborando subjetivamente os próprios conceitos.

Ainda para Bettelheim (2004), quando o contador de histórias dá tempo para as crianças falarem sobre a narrativa, esta tem muito mais a oferecer emocional e intelectualmente. No entanto, nesse momento o adulto não pode imprimir suas verdades ou se aproveitar da história para dar lições de moral. Cada criança é tocada de maneira diferente, de acordo com suas experiências e sentimentos. Para Joana Cavalcanti, “percorrer os segredos da dor e do amor pode nos fazer chegar mais perto de uma compreensão afetiva do nosso estado de plenitude e precariedade.” (CAVALCANTI, 2004, 26). E a literatura pode nos oferecer esse caminho.

A dor pode ser entendida como condição para a travessia e para o fim da procura, que é a aceitação, o amor. O viés da literatura nos permite essas representações, visto que as narrativas contam e, ao mesmo tempo, perguntam sobre os mistérios que constitui a alma humana. É pela literatura que o leitor/ouvinte ampliará seu saber e sua verdade. O texto literário deve ter condições de convidar o leitor para mexer na realidade pronta e estabelecida e apegar-se a outras ordens, de acreditar em outras possibilidades. Lena Lois afirma que “o texto literário subverte a ordem natural das coisas e possibilita a noção de múltiplos”. (LOIS, 2010, p. 16).

Tudo isso parece muito subjetivo e não teria como ser diferente. A literatura é constituída de subjetividades e os leitores ou ouvintes vão se (re) construindo por esses caminhos, entre o real e o imaginário. Não é demais reforçar que as crianças e adolescentes precisam dessas narrativas para sua formação pessoal, afetiva, social e intelectual. É por esse pressuposto que o Eixo de Literatura e Formação de Leitores se estrutura.

LITERATURA NA ESCOLA E FORMAÇÃO DE LEITORES

O maior objetivo da política do Eixo de Literatura é a inclusão efetiva e afetiva da literatura no contexto escolar, na perspectiva da formação de leitores. A defesa da inserção da literatura na escola, no entanto, não tem objetivos pedagógicos, como pretexto para o ensino da língua ou preceitos de moralidade, como anteriormente mencionado. Mesmo sabendo do potencial formativo, deseja-se que ocorra naturalmente. O interesse imediato é favorecer a apreensão da dimensão estética do texto literário, como exposto e defendido

reiteradamente.

Por muito tempo o livro literário na escola não cumpriu esse papel, talvez por questões metodológicas. Não cabe aqui fazer críticas a tentativas anteriores de formação de leitores, mas analisa-se o percurso trilhado como forma de propor alternativas que torne efetiva a política de formação de leitores.

A biblioteca escolar, lugar por excelência de aproximação entre leitor-texto, chegou a ocupar lugar de punição, quando os alunos eram encaminhados para fazer cópias de textos literários, como forma de ser “castigado” por algum comportamento indesejado. Tais atitudes favoreciam o distanciamento do aluno do livro literário, visto como instrumento de tortura. E os distanciavam também desse importante espaço de leitura, chegando-se a ter vergonha de dizer que foi para a biblioteca, pela repercussão simbólica que isso representava, ou seja, castigo.

Sobre o lugar que o texto literário vinha ocupando na escola, Marisa Lajolo (*apud* ZILBERMAN, 1984) afirma que o texto não pode ser usado como pretexto, denunciando o uso inadequado do que é de ordem estética, para o ensino de gramática, moral, cuidados com a natureza, defesa da pátria ou mesmo como mote para inspirar redações. Para a referida autora, a principal função da literatura é formar leitores. E isso será possível a partir de uma relação afetiva entre leitor e texto. E ler

[...] não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, *apud*, ZILBERMAN, 1984, P. 59).

Por muito tempo o incentivo à leitura literária veio acompanhado da famigerada “ficha de leitura” padronizada, metodologia que mostrou-se insuficiente para formação de leitores. Os alunos liam pela obrigação do produto a ser entregue, ao final do processo. Quando o esforço de conquista leitora deveria ser firmada no processo, instigando o aluno a ler pelo prazer do texto, a ênfase era dada às questões propostas. A ficha de leitura, que deveria ser uma consequência, tornava-se o objetivo.

Outra metodologia que esvaziava o texto literário era a utilização do mesmo unicamente para apreensões e/ou análise do código linguístico. Lia-se para compreender como o texto se estruturava, sem primeiramente passar pelo deleite, pelo despropósito. Ou, em outros casos para alunos maiores, estudavam-se os títulos das obras, eram apresentadas as principais características para entendimento da escola literária a que pertenciam, mas não se deleitava com o texto em si.

Dessa forma, na obra *A literatura em perigo* (2009), Tzvetan Todorov afirma que a escola não tem obtido êxito na formação de leitores literários, visto que a prática da leitura fica em segundo plano, sem proporcionar o contato com as obras.

A política de leitura do eixo de Literatura e Formação de Leitores parte do entendimento de que os textos literários devem estar associados a outras práticas culturais, suscitando o prazer estético e aguçando a criticidade do leitor, fazendo-o capaz de múltiplos olhares para a realidade que o circunda. Dessa forma, a obra literária deve ser vista como “representação” da cultura, possibilitando o contato do leitor com outras épocas, com esta temporalidade e com ele mesmo. Corroborando essa visão que o Eixo de Literatura busca alcançar, Antônio Cândido afirma:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 256)

O propósito do Eixo de Literatura e Formação de Leitores volta-se para uma prática de leitura interativa, com motivação para a “entrada” no texto literário, mediado por relações dialógicas que trazem as diferentes linguagens e leituras do mundo em torno do texto literário. Dessa forma, o objetivo é que as obras literárias sejam efetivamente “vivas” no contexto escolar sob o signo do estético primeiramente, mas que acabam por abarcar também a dimensão catártica, ética, cognitiva e político-social.

Sobre esse texto esteticamente organizado e com potencial humanizador, Antônio Cândido (1995) afirma que o acesso a ele é um direito imprescindível, por ser expressão da humanidade, visto que a literatura é a organização do caos da realidade através das palavras, o que possibilita o melhor entendimento do mundo

e dos sentimentos humanos. Segundo Manguel,

O leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua. (MANGUEL, 1997, p. 277).

De acordo com Rildo Cosson (2010), o encontro do aluno com o texto literário na escola inicia-se a partir da leitura, que pode acontecer em sala de aula, na biblioteca, no pátio, lido silenciosamente ou em voz alta, pelo aluno ou pelo professor. Desse encontro, ainda segundo Cosson, resulta a recusa da obra, que deve ser respeitada ou interrogação e admiração, que deve ser explorada.

É nesse tempo/espaço de exploração que o Eixo de Literatura pretende atuar. Além de tentar provocar o desejo pela leitura, promove relações discursivas com outras linguagens, confirmando ou refutando percepções, expandindo compreensões, desvelando sentidos, ampliando repertórios e ressignificando as existências. “Nem tudo que se lê na escola precisa ser discutido, interpretado e avaliado dentro dos padrões estabelecidos pelo contexto escolar. A literatura infantil aponta para outras maneiras de ser, outros caminhos a serem percorridos, que no plano real seria quase impossível”. (PAIVA, 2010, p. 42).

E para que esse objetivo de fomentar o gosto pela leitura seja atingido, será necessário a presença de um mediador competente e responsável. E a formação continuada se torna exigência, considerando que muitas estratégias podem ser apreendidas nesse processo, que agrega teoria e prática.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA LITERÁRIA

Antes de tudo, a leitura ou contação de histórias é um ato afetivo. Não se pode ler uma história como se ler uma notícia, um relatório, um manual de instrução. A leitura do texto literário contém particularidades que vão muito além dos domínios da pedagogia e das salas de arte. Embora a matéria prima da arte literária seja a palavra, ela não é utilizada como em textos utilitários. Ela se apresenta metaforizada, permeada de vazios propositados que vão sendo preenchidos pelo leitor ou ouvinte, seja ele grande ou pequeno.

O primeiro contato da criança ou adolescente com o texto literário atende a duas dimensões importantes: sensibilidade para o que é de ordem estética e o conhecimento, visto que o texto se desdobra em multiplicidades de tempos, lugares e pessoas. Através do contato com o texto, pela leitura ou escuta, o imaginário se expande e busca imagens de humanidade, pelas vivências ou percepções do mundo, suscitando sensações diversas, dessa maneira ocorre o movimento da sensibilidade estética.

No espaço escolar a leitura literária ainda vem conquistando um espaço privilegiado, como merecido, em virtude do seu poder de encantamento e imersão. E a infância é o melhor momento para uma pessoa iniciar sua emancipação através da palavra. É necessário promover uma experiência positiva do aluno com a linguagem, seja ele criança ou adolescente. E qual o melhor caminho? A literatura! E, muitas vezes, é na escola que a criança tem seu único contato com esse mundo da imagem e da palavra transformada em arte.

Entre o aluno e o livro, é sempre importante o mediador de leitura, mesmo para aqueles que já dominam o código. Muitas vezes o aluno sabe ler no sentido mais geral, no entanto não consegue imprimir as pausas necessárias, a entonação, o ritmo, o silêncio anunciador. Isso compromete o prazer da leitura. O professor tem um papel fundamental nesse processo. Ele deve servir como modelo leitor, o condutor da carruagem para um mundo fora do mundo.

A forma como o mediador empunha o livro já demonstra um ato de afeto com o objeto. A empolgação com que se dirige ao grupo para falar da história mostra o seu comprometimento com o que é da origem do prazer. E na leitura imprime todo zelo que a narrativa requer. Não estamos falando de imitação de voz, estamos falando de marcar a intenção leitora, que é o que irá conduzir o ouvinte para o mundo que está sendo apresentado. Ler ou contar histórias com intenção marcada faz toda a diferença. Precisamos imprimir a emoção que o texto requer, assim conseguiremos atingir o nosso ouvinte e trazê-lo para dentro do texto.

O livro de literatura cumpre importante papel no contexto escolar, porém, muitos leitores necessitam de um mediador para fazer a travessia entre o escrito e o imaginário. Entre livro e leitor pode existir uma ponte. E acredito que nós podemos ser o guia, o portador da palavra encantada, preparando nossos alunos para caminhos mais independentes.

Dessa forma, a presença do mediador é importantíssimo! “A literatura infantil está vinculada ao belo, ao prazer, ao lúdico, e nela a preocupação com o ensinar não deve ter vinculação com o dever ser, mas com o sensorial e o emocional”. (PAIVA, 2010, p. 45). Um mediador preparado sabe disso e sabe propor a interação entre esse objeto e a criança, sabe conduzir o ouvinte para dentro da história.

Como anteriormente mencionado, muitas vezes o texto literário é relegado a funções didáticas e pedagogizantes, onde o que impera é de ordem literal, técnica, mecânica. Não consegue ir para além do que está posto, não instiga a olhar as estrelinhas, a colher o que foi plantado pelo vento. Mas permanece no nível de perguntas interpretativas ou vagas.

Sobre essa metodologia de perguntas pós-texto que não incita o aluno a olhar para dentro dele mesmo, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós, num tom “desaforado” e necessário, disse que

A literatura (arte) não é servil. Ela só existe em liberdade, e seu compromisso é para com a revelação. Para tanto persegue a beleza. Daí, todas as vezes que a escola lança mão da literatura, quer transformá-la em 'instrumento pedagógico', mesmo cortando as asas do leitor para um vôo amplo, desmedido, desfronteirado. A escola reduz as funções maiores do texto literário e o transforma em objeto de convergência, sem escrúpulo. Se o texto é usado para saber aonde o autor quis chegar, é melhor pegar o telefone e perguntar ao escritor. Se ele souber, ele responderá e não haverá desperdício de tempo.” (QUEIRÓS, 1997, p. 42).

E qual a minha relação com o livro literário? Sou um leitor? Que espaço o livro ocupa na minha vida? Envolver-me com os livros de literatura, como me envolvo com os livros didáticos que utilizo em sala de aula? Leio os livros escolhidos ou tomo o volume nas mãos sem me preocupar em apreciar a obra? Incentivo meus alunos a serem leitores, indicando obras e incentivando a visitar biblioteca? Faço uma ponte entre a literatura e a cultura (cinema, teatro, museu)? Abro espaço para que meus alunos falem do que estão lendo? Essas são algumas das reflexões que devemos fazer enquanto mediadores de leitura, porque entendemos que não é possível mover leitores se não o somos. Essas questões também permeiam os espaços de formação de mediador de leitura, realizadas por esse Eixo.

São os elementos que compõem uma narração: imagens, ritmos e intenções. E somos nós, enquanto mediadores de leitura, responsáveis para fazer a ponte do prazer entre o aluno e o livro, que devemos imprimir esses elementos. A contação exige olho no olho, ou seja, intimidade e cumplicidade com o ouvinte. Do ouvir constante, aos poucos os alunos vão se arriscando também. Mas antes é necessário que nos coloquemos como modelo leitor. É preciso estarmos envolvidos sentimentalmente com a narrativa. No entanto, percebemos que esse triângulo (que deveria ser amoroso) professor/aluno/leitura está um pouco desgastado. Sobre a relação professor-aluno-texto, Lena Lois diz: “para que ele resgate o prazer de ler, é necessário que o professor dialogue com a leitura como quem dialoga com a arte, buscando nela sua capacidade de fazer contemplar e refletir”. (LOIS, 2010, p. 13). O objetivo das formações propostas é potencializar positivamente esse triângulo, tornando-o amoroso, no sentido afetivo da palavra.

A relação entre a obra e o leitor acontece via texto, que precisa ser compreendido pelo leitor. Quem escreve não precisa subestimar a compreensão da criança, adotando linguagem pueril, visto que a literatura permite múltiplos significados, que dependem da maturidade de cada leitor e que esta não é necessariamente cronológica. O modo de escrever para a criança depende do modo como o autor vê a infância ou é condicionado pelo contexto social. Como afirma Fanny Abramovich:

[...] esses livros feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade, são sobretudo experiências de olhar [...]. De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme o mundo [...].(ABRAMOVICH, 1989, p. 33).

A autora não afirma que encanta, mas que pode encantar qualquer idade, a depender da forma discursiva que o autor terá ao conduzir à narrativa, do olhar atento e multifacetado. Seja literatura para criança,

enquanto nomenclatura e destino direto, ou seja para adulto, a depender da linguagem, o texto literário pode agradar ou não à criança.

Reiteramos a importância do mediador, visto que os alunos, uma vez contagiados pela literatura, mesmo quando a escola não fizer parte do seu caminho, existirá uma estrada por onde eles já conseguem caminhar sozinhos. E o nosso papel é esse, de provocar, de encantar, de mover leitores pelo prazer da viagem, de propor encontros dialógicos, agregando outras linguagens. Assim, o trabalho com o texto literário na escola pode render como frutos a formação de gerações de leitores.

CONCEPÇÃO TEÓRICA, FILOSÓFICA E METODOLÓGICA DO EIXO

Todo o itinerário formativo proposto parte da compreensão do ser humano como dialógico, que interage com o meio físico e social, em processos indissociáveis e complementares. Essa compreensão integral e interativa do homem tem como base a teoria Piagetiana, quando apresenta as estruturas cognitivas em processos recorrentes e interdependentes da interação do sujeito com o objeto do conhecimento, nesse caso, o livro literário. Dessa relação são criados mecanismos de assimilação e acomodação, que exige processos de desequilíbrio e adaptação. O objeto livro, por ser instrumento de cultura, trazendo diferentes mundos, sejam reais ou transreais, possibilita diferentes experiências de maturação. O enredo chega como algo novo, que causa desequilíbrio, precisando ser acomodado, a partir das experiências do leitor. Através de processos conscientes de mediação, o professor vai reorganizando as estruturas mentais das crianças e o enredo vai sendo assimilado, até acomodar-se, em processos de resignificação. Isso pode ocorrer através do Círculo de Cultura. A cada história, outros desequilíbrios vão acontecendo e os processos de assimilação e acomodação se constituem como instâncias formadoras, fomentando no leitor uma permanente busca, o dever. Nessa relação sujeito-objeto, o livro ganha contornos plurissignificativos, por ser polifônico, possuir linguagem metaforizada e aspectos de humanidade, visto que a literatura pode ser entendida como a releitura do mundo, da realidade e do próprio homem. O livro, objeto a ser apreendido, em constantes processos cognitivos de desequilíbrio e acomodação, ocupa múltiplas dimensões no mundo, pelo potencial metafórico. E essa relação sujeito-objeto, leitor-livro, tem como consequência a aquisição de novos conhecimentos e entendimentos do mundo e do próprio eu.

No que diz respeito à interação do sujeito com o meio social e cultural, tomou-se também por base a teoria histórico-social de Vigotsky, o qual apresenta a importância do processo de mediação nas relações sociais, tendo como maior ferramenta simbólica de interação a linguagem, que é elemento constitutivo do texto literário. Nesta perspectiva, o livro coloca-se como lugar de excelência, visto trazer em si, enquanto objeto de arte, a expressão de diferentes lugares, povos e tempos, fazendo interseção entre culturas e espaço físico-geográfico; entre o ontem e o hoje; o passado e o presente; a memória e o agora. Dessas relações simbólicas o leitor vai construindo o seu próprio processo formativo, de representar e/ou compreender a realidade, projetando-se fora e dentro dela, a partir das narrativas. A interação entre autor e leitor pelo ato da leitura, perpassa pelo viés emocional/afetivo, diante da natureza fabular e elementos de empatia suscitados pelo texto literário. Ao adentrar o universo simbólico da palavra em arte, o sujeito significa, por suas experiências, o que está posto, ao mesmo tempo em que se re-significa pelo pressuposto, o não-dito, o não-lugar.

Tendo o livro literário como elemento mobilizador, a Proposta considera relações dialógicas em todo percurso, seja entre leitor-texto-autor, leitor-texto-mediador, leitor-leitor-mediador, considerando a presença do formador/professor como necessária para fomentar no aluno o interesse pela literatura. A perspectiva dialógica está baseada nos escritos do educador Paulo Freire, que sempre colocou o diálogo como instância de libertação, a partir de reflexões sobre o mundo e o homem inserido nele.

A relação afetiva que deve circundar os sujeitos e instâncias envolvidas no processo de formação de leitores literários, como o mediador, o leitor, o objeto livro e a biblioteca ou sala de leitura, tem como fundamentos discursivos Henri Wallon e Paulo Freire. A afetividade aqui é vista a partir da perspectiva do vínculo, da “outridade”, na capacidade que o ser humano tem de afetar e ser emocionalmente afetado. E isso só pode ocorrer a partir de espaços coletivos, onde pessoas se encontram em torno de algo, neste caso, do livro, que traz outros mundos para dialogar com essa temporalidade. Esses encontros potencializa o

surgimento de emoções, a partilha de sensações, o pertencimento, a valorização do outro, o reconhecimento de si mesmo enquanto sujeito gregário.

Para Wallon (2003), as emoções tem papel preponderante na formação da pessoa, visto que somos um todo indissociável. Segundo ele, a afetividade favorece o desenvolvimento cognitivo, fortalece o sentimento de segurança e impulsiona a responsabilidade social e a percepção positiva do mundo.

Paulo Freire também valoriza a dimensão afetiva nos processos de mediação, para o qual a afetividade é o movimento de ir ao encontro do outro, de suas necessidades, seus desejos. As relações afetivas favorecem princípios básicos de humanidade, como o respeito e a outridade. Esse espaço subjetivo de construção de sentidos possibilita muitas aprendizagens, de ordem sensorial, emocional, cognitiva e sociocultural.

Nos encontros de formação será mesclada teoria e prática. O aporte teórico será exposto e discutido, considerando a necessidade de aprofundamento discursivo e a validação das propostas de ação, tendo sempre como foco a formação humana a partir da literatura. Além dos referenciais teóricos, nos encontros formativos será experienciado os Círculos de Cultura como espaço vívido de formação, possibilitando reflexões sobre as práticas propostas.

Dessa forma será possível pensar sobre a prática, no processo formativo que envolve: ação, reflexão, ação, defendida por muitos estudiosos como requisito necessário para a formação crítica e reflexiva. A reflexão implica o homem olhar para dentro de si, observar as suas próprias experiências, ver o seu entorno carregado de simbologias, valores, crenças, interesses, subjetividades e ser capaz de reconfigurar, essas práticas. Nesse sentido, Paulo Freire afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2001, p. 42). O objetivo de unir teoria e prática é exatamente favorecer esse refletir sobre o realizado.

Segundo Gimeno Sacristán (1999), o professor faz a mediação entre o aluno e a cultura e que a sua própria cultura, seus conhecimentos e suas experiências interferem nesse processo. Ainda segundo ele

As marcas das ações passadas são bagagem de prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem é possibilidade de condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o faça de uma forma determinada, como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos. (SACRISTÁN, 1999, p. 75).

O Eixo de Literatura e Formação de Leitores compreende que entregar os acervos literários não é suficiente para um trabalho consistente de formação de leitores, uma vez que a formação inicial, mesmo a pedagógica, não abarca essa dimensão de forma substancial. Há uma necessidade de formação continuada.

Segundo Selma Garrido Pimenta (1999),

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educa-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. (PIMENTA, 1999, p. 31).

O trabalho que aqui apresentamos, privilegia a literatura e nos torna mensageiros das vozes dos narradores ancestrais, que nos oportunizaram ao encantamento pela arte da palavra, desde os tempos mais remotos. É em consonância com a poética da arte que apresentamos os pressupostos metodológicos do trabalho de promoção da leitura literária, desenvolvido pelo Eixo de Literatura e Formação do leitor, do Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC, um grande projeto de promoção e mediação de leitura, desenvolvido por meio do favorecimento da apreensão estética do texto literário e sua democratização.

Isabel Solé, em sua obra Estratégias de Leitura, enfatiza que “para que o leitor se envolva na atividade de leitura é necessário que esta seja significativa. É necessário que sinta que é capaz de ler e de compreender o texto que tem em mãos. Só será motivadora se o conteúdo estiver ligado aos interesses do leitor e, naturalmente, se a tarefa em si corresponder a um objetivo.” (SOLE, 2008, p. 194) A partir da reflexão da autora, nos perguntamos: como podemos propor o texto literário no espaço escolar, de forma que tenha significado para o aluno e para o professor?

Em busca de uma resposta à essa pergunta, o trabalho inicia a apresentação de sua proposta a partir de uma reflexão a respeito das narrativas literárias. Narrar histórias é uma prática cultural arraigada, uma arte

ancestral. A narração oral está presente nos mais diversos povos e civilizações ao longo da história da humanidade, tanto como marca cultural como elo comunicativo entre sujeitos. Se pensarmos na tríade da comunicação: emissor, mensagem e receptor, em seus mais diversos formatos e suportes, encontraremos as histórias compartilhadas nas mais diversas culturas, como um forte elemento comunicativo. No entanto, para apresentar a Proposta de trabalho realizado no Eixo de Literatura e Formação do Leitor - MAIS PAIC, é imprescindível compreendermos que a principal característica do texto literário, seja ele oral ou escrito, não é sua capacidade comunicativa e informativa; enquanto linguagem da arte, seu princípio é a estética.

O papel social do texto literário continua sendo o mesmo da narrativa de tradição oral, porém, assim como as sociedades e as relações pessoais se modificam, a forma de narrar histórias também adequa-se ao novo contexto. É com o propósito de pensarmos nessa readequação que o Eixo de Literatura e formação do leitor lança esse desafio ao professor, convidando-o a partilhar oralmente textos literários com os alunos, conclamando-o a beber na fonte ancestral do narrador de tradição oral. A proposta sustenta-se na leitura em voz alta como instrumento de partilha literária, por meio do investimento em um processo de formação favorável à construção de saberes necessários para se narrar com a intenção de encantar, estabelecendo, assim, um elo afetivo para a tríade: narrador, texto e ouvinte.

A narrativa literária está presente na humanidade desde os primórdios da sua existência, é pela palavra encantada que a literatura vem atravessando tempos e espaços. Tendo como grande objetivo ressignificar a presença do texto literário em nossas escolas públicas, e apontando que, mesmo estando inserido no currículo como um dos conteúdos de apropriação da língua portuguesa, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor afirma que sua atuação nesse contexto é para propor a literatura a partir de sua essência, ou seja, enquanto obra de arte.

Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia*, nos lembra que ensinar exige estética e ética, ao afirmar que “a necessária promoção da ingenuidade à criatividade não pode e não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética: Decência e boniteza de mãos dadas.” (FREIRE, 2004, p.16). A partir das palavras do mestre, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor esclarece sua proposta de sistematizar, no cotidiano escolar, desde a educação infantil até as séries finais do Ensino Fundamental, momentos de partilhas literárias contínuas, que pressupõem um trabalho ético e estético com os texto, ou seja, a união coerente entre “decência e boniteza”, proposta pelo educador.

Inspirado no apreço humano pelas narrativas literárias e na observação de que as histórias fazem o espectador, o leitor e o ouvinte verem a vida pelos olhos dos personagens, vivenciarem suas experiências e entrarem em contato com culturas diferentes da sua, o Eixo de Literatura e Formação de Leitores se propõe a atuar em consonância com o que preconiza o plano estruturante para as aulas de língua portuguesa, construindo uma proposta alicerçada em dois grandes pilares: a partilha oral do texto e o favorecimento do diálogo sobre o mesmo.

Quando aprendemos a ler, geralmente no ambiente escolar, somos inseridos em um contexto social que marca boa parte da nossa existência, nos instrumentalizando ao longo da vida cotidiana das sociedades letradas. Aprender a ler amplia nosso acesso ao conhecimento e às informações presentes no mundo. Os vários tipos de textos existentes possuem funções e propósitos definidos, e na sua grande maioria tem caráter funcional. Já o texto literário e suas possibilidades inventivas nos leva para além da funcionalidade ou instrução; ele nos conduz ao vasto mundo e nos apresenta, de forma encantadora, tanto a vida real e cotidiana, como ao infundável mundo imaginário.

As práticas sociais de leitura e escrita, presentes em contextos diversificados da existência humana, articulam os textos existentes no mundo, a leitura desses e sua produção escrita; a essa articulação chamamos de letramento. Entre todos esses contextos, a literatura ocupa uma posição privilegiada, justamente porque conduz o humano à sua subjetividade e, conseqüentemente, ao prazer adquirido por meio da leitura. Por força dessa característica, o letramento literário, ou seja, a leitura, produção e relação com a literatura requer da escola um tratamento diferenciado que enfatize essas experiências a partir do prazer.

Chamamos de letramento literário as experiências que provocam o desejo por andar nesse interminável e encantador universo que é a literatura, seja ela em prosa ou em verso. A partir da concepção de uma proposta de ensino da língua que destaca o letramento literário como uma de suas diretrizes, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor inseriu no cotidiano das atividades escolares a partilha oral de textos literários. Trata-se de atividades idealizadas a partir de um olhar específico sobre a mediação de leitura,

sempre voltado para os aspectos de fruição do texto literário.

A credibilidade no potencial de formação humana que a literatura possui, como também a sua possibilidade de provocar sentimentos empáticos, construir saberes diversos e estabelecer vínculos, justifica a Proposta de atuação desenhada para o redimensionamento específico das ações com literatura, na perspectiva do letramento literário e inserindo-o no contexto de aprendizagem da língua portuguesa em nossas escolas da rede pública de ensino.

A Proposta identifica o texto literário como elemento de encontro com o outro por meio da emoção, do encantamento, da fabulação e da fantasia. Dessa forma, para efetivar a Proposta do Eixo, foi criado um programa de formação continuada, capaz de sensibilizar formadores e professores, democratizar o acesso ao texto literário e sistematizar ações pedagógicas, pautadas na partilha, na apreciação e no diálogo a partir do texto. Acredita-se que, dessa forma, a literatura fará um novo sentido a todos os sujeitos envolvidos.

Formação de Formadores e Professores: uma proposta pautada na pedagogia do exemplo e no diálogo

O Eixo de Literatura e Formação de Leitores investe fortemente seu trabalho em ações no âmbito da formação de educadores. A proposta é orientar e sensibilizar formadores e professores quanto a importância de adentrar nas especificidades de um trabalho com narrativas literárias, diante do propósito de investir na mediação de leitura, como um dos principais elementos da ação docente. A iniciativa justifica-se pelo compromisso de contribuir com a construção de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, junto às equipes que atuam com professores e alunos.

A Proposta do Eixo dialoga diretamente com os pressupostos de apreensão da língua portuguesa e em composição ao trabalho desenvolvido pelos educadores da área, atendendo às especificidades de cada segmento de ensino. O propósito central do trabalho realizado pelo Eixo de Literatura e Formação de Leitores é a sistematização de ações promotoras da leitura por deleite no espaço escolar, ampliando o trabalho de promoção da leitura frutiva já realizado, contribuindo assim, para o processo de formar leitores autônomos e sensíveis.

Todas as ações formativas do trabalho são apoiadas tanto pelos encontros para estudo, pesquisa e partilha de fundamentos teóricos a respeito da formação de leitores literários, quanto por meio de diversos recursos que promovem a integração com outras linguagens da arte e da cultura, na perspectiva de ampliação do capital cultural dos envolvidos. O desafio é estabelecer unidade de discurso com a proposta dos demais eixos, enriquecendo o trabalho com literatura realizado com os alunos das escolas públicas do estado do Ceará, desde a Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental.

Para dar apoio ao processo de formação, são elaborados e discutidos Guias de Orientação para o trabalho em sala de aula, com o objetivo de oferecer subsídios e suporte teórico-metodológico às formações continuadas nos diversos municípios cearenses. O propósito dos guias é sugerir aos professores e professoras um caminho de formação a ser percorrido, até se chegar à realização das atividades em sala de aula. A perspectiva é a estruturação de um processo de formação continuada, a medida em que o trabalho desenvolvido em cada escola vai adentrando o vasto mundo literário e suas possibilidades de formação humana.

O pilar básico da metodologia adotada para a formação dos formadores é incentivar a reflexão sobre a prática e auxiliar na conquista dos objetivos e metas propostos pelo Eixo de Literatura e Formação de Leitores. O processo formativo busca assegurar que o formador e o professor construam os saberes necessários ao desenvolvimento de suas atividades, mediante a singularidade proposta pela formação e para cada segmento de ensino, de forma que estas façam sentido à todos os educadores e alunos contemplados.

Na perspectiva de formar formadores, o Eixo aponta um aspecto da profissão e da prática docente que inclui o conceito de Homologia de Processos Didáticos. Trata-se de uma estratégia de formação em que o educador muda de lugar na relação que inicialmente viveu como aluno, passando a realizar, com seu grupo, as atividades vividas e posteriormente apresentadas quando formador. Esse pressuposto específico da profissão docente oportuniza que o formador experimente, durante o processo, a construção de conceitos, atividades, modelos didáticos, vivências, exercícios, modos de organização e demais instrumentos de mediação do conteúdo, por meio dos quais continuamente construirá saberes e práticas enquanto formador

dos professores, para que estes façam o mesmo com seus alunos.

O processo de formação desenhado como um dos principais elementos do trabalho do Eixo de Literatura e Formação de Leitores, além de buscar elementos favoráveis à compreensão da proposta por parte dos educadores envolvidos, planeja estratégias e vivências capazes de gerar momentos de prazer por meio de partilhas literárias, realizadas também com os mediadores. Para conquistar mais narradores envolvidos na força-tarefa de formar leitores literários, é necessário que o formador seja incentivado a dedicar tempo e pesquisa para a escolha dos textos a serem partilhados na formação. Planejar sua própria partilha da maneira mais envolvente possível, favorecerá com que os professores também possam fazê-lo, ao preparar os encontros literários com seus alunos.

A pedagogia do exemplo é desenvolvida, também, a partir das escolhas dos formadores para o espaço de formação com os professores. Por mais que os guias apontem caminhos, mostrem direções, sugiram textos e autores, o formador é incentivado a reconhecer a importância do seu papel autoral. Faz parte de das atribuições do formador do Eixo de Literatura e Formação do Leitor a escolha dos textos que lerá para o grupo em formação, criando uma grande teia de partilha literária e de saberes.

Os principais conteúdos da formação

Na perspectiva de que o trabalho promova o contato com o texto literário, a partir da necessidade ética de apresentá-lo como obra de arte e da estética exigida para a sua apresentação, o trabalho do Eixo de Literatura e Formação de Leitores investe fortemente nos aspectos de formação do professor enquanto narrador. Não se trata de torná-lo um contador de histórias profissional, ou mesmo um artista desses que vemos apresentar-se nos palcos, centros de cultura e eventos diversos. Também não se trata do narrador de tradição, que apreende o exercício da narrativa por observação e prática, e geralmente narra sua cultura de origem em feiras, encontros comunitários ou durante o exercício de sua atividade laboral. Estamos falando do narrador do cotidiano, o sujeito que em família ou no contexto de sua atuação profissional, faz uso das narrativas como instrumento de mediação, seja de vínculos e/ou de saberes.

A Proposta desenvolvida pelo Eixo é que o professor pense nos aspectos da narração oral, como um dos saberes necessários à sua atuação, e que conheça os elementos favoráveis a construção de saberes e práticas, capazes de enriquecer sua partilha oral do texto literário, seja contando de memória, ou lendo em voz alta no portador de texto. Para tanto, há um forte investimento em momentos de formação, que possam enriquecer a atuação do educador como narrador oral.

Professor: um narrador oral do cotidiano escolar

Se nos pensarmos a partir da nossa capacidade de narrar contos, fatos e acontecimentos, certamente concluiremos que somos os únicos seres que narram. Narramos durante todo o percurso da nossa vida, a partir da aquisição da fala ou até antes disso. Mesmo sabendo que narramos sobre nós e sobre nosso cotidiano, e que temos intuitivamente um potencial narrador, é fundamental evidenciarmos a necessidade de nos prepararmos para fazer uso das narrativas enquanto recurso de partilha literária. Para tanto é necessário uma maior compreensão de qual seja o papel do narrador literário no contexto da sala de aula e quais os saberes necessários para tal, independente do segmento de ensino ou área do conhecimento em que atua.

Ainda hoje a arte narrativa oral permanece viva em diversas culturas, mesmo naquelas que estabelecem, de forma significativa, a sua comunicação através da escrita. No conhecido ensaio: O Narrador, Walter Benjamin afirma que

contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardando o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 2011, p. 205).

A fala do autor confirma a necessidade de continuarmos narrando enquanto seres que vivem em sociedade. A partilha social do texto literário, proposta nesse trabalho, assume um compromisso com a gênese da literatura, na sua forma mais afetiva de acesso: a voz do narrador.

As pesquisas científicas sobre oralidade observam como as narrativas persistem e encontram novos caminhos. Na literatura oral tradicional, a voz do narrador e suas modificações intencionais são parte indispensável da sua partilha; mais do que nos gestos, o cuidado maior é com a entonação de voz e a expressão facial. Ao explorar esses recursos, o narrador aperfeiçoa a narrativa, demarcando tempo, espaço e personagens, provocando a imaginação simbólica e figurativa do ouvinte. O narrador, ao se dedicar ao conto, entrega-se inteiramente à história, ela passa através do seu corpo que torna-se um instrumento emprestado ao texto.

A proposta de partilha oral do texto literário preconiza, portanto, o preparo do professor para tal. Ao escolher uma história para os momentos de fruição propostos pelo Eixo de literatura e Formação do Leitor, o professor emprestará seu corpo e sua voz ao texto, assim como faziam os narradores ancestrais. Ler de um suporte textual não modifica essa entrega, é necessário preparar a leitura em voz alta de uma história, tanto quanto é necessário dedicar tempo para contá-la de memória.

Freire (2002, p.53) afirma que “quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” A partir do argumento do autor, o trabalho do Eixo de Literatura e Formação de Leitores investe na fundamentação a respeito de como narrar uma história. Construir esses saberes faz parte do compromisso do educador inserido nesse processo.

Conhecer a respeito da narração oral e refletir sobre esta na prática docente, irá favorecer a descoberta dos procedimentos necessários para a partilha oral de textos, principalmente em se tratando de textos literários. Ler em voz alta de forma que possa envolver os alunos com a história, conversar sobre o texto, partilhar emoções provocadas e apreciações, promover diálogos com outros textos e outras linguagens da arte, são conteúdos de uma prática que acaba por tornar-se um processo envolvente para o próprio educador, que chamaremos de professor/narrador.

O professor/narrador é o sujeito que apresenta o texto literário, revelando seu propósito em cada trecho ou palavra que compõe a obra partilhada, seja ela lida ou contada de memória. A intenção é revelada através de todo um conjunto de elementos composto por acelerações e desacelerações de falas e trechos, pausas e entonações diferenciadas, gestos e interação com os ouvintes. São esses e outros procedimentos narrativos que favorecem o mergulho de cada ouvinte no próprio imaginário, por meio da palavra encantada do narrador. Esse é o principal argumento do trabalho proposto.

No que diz respeito a construção dos saberes inerentes ao narrador oral, o processo de formação do Eixo de Literatura e Formação de Leitores propõe continuamente um processo de ação-reflexão-ação em relação ao uso das narrativas orais. Além dos aspectos práticos, a formação do Eixo aborda questões de ordem emocional, que também envolvem a temática, dentre elas, a possibilidade de promover sentimentos empáticos nos ouvintes, ou seja, a capacidade do narrador de levá-los a solucionar conflitos emocionais individuais e alimentar seu espírito, provocando a busca por ouvir novas histórias, e, conseqüentemente, ampliando o interesse por participar dos momentos de partilha de textos literários na escola.

Ao identificar a intenção de um professor enquanto um bom narrador de contos, poemas, crônicas e diversos outros textos, percebe-se a existência de um olhar voltado a um fazer que necessita de fundamentação, pesquisa, planejamento e observação crítica. Outro aspecto que deve ser enfatizado é o seu papel enquanto mediador, que exige um olhar específico ao apresentar esse mundo aos alunos por meio da literatura. Esse aspecto, especificamente, demanda plena consciência de que provocará uma infinidade de emoções e sensações, que será capaz de seduzir sua audiência a interagir nos momentos literários. Na perspectiva de ampliação dessa reflexão, o Eixo aponta dois fortes aspectos: a formação do professor como narrador oral, que determina a qualidade de sua atuação narrativa e envolve o seu trabalho de formação como narrador literário e o potencial empático dos contos, como elemento capaz de envolver os ouvintes e vinculá-los às atividades propostas, exigindo do professor pesquisa e escolha de bons textos.

Sabe-se que cada sujeito, na singularidade de sua experiência de vida e diante do seu repertório literário, segue distintos caminhos na atribuição dos sentidos que dá aos textos. Dessa forma, favorecidos pela

palavra proferida por um narrador consciente do seu papel, a Proposta sugere que os momentos de partilhas literárias sejam planejados de forma intencional e fundamentada, para que favoreçam o mergulho simbólico, o potencial empático e, conseqüentemente, o envolvimento singular de cada participante nessa experiência coletiva, que acaba por tornar-se também uma experiência individual, a medida em que cada ouvinte apreende o texto literário e dele extrai sentimentos e saberes, de forma singular.

Ao envolver os ouvintes com os personagens e acontecimentos de um conto, por exemplo, o professor/narrador os leva a figurar, de forma imaginária, tudo o que é revelado pela voz. A intenção do narrador oral é, portanto, de fundamental relevância, já que ele é o porta-voz de todas as camadas que compõem o enredo da obra. Dentro de uma única história, por exemplo, aparecem momentos carregados de diferentes acontecimentos e emoções, sendo assim, a adequação do tom da voz e suas variações no decorrer da narração revelam a intenção exigida pela história. Vale lembrar que essa intenção tem sua origem na própria apreensão e emoção do professor/narrador, a partir do seu primeiro contato com o texto. O professor encanta-se no seu contato inicial com a obra, é a partir da sua empatia com um texto que ele passa a prepará-lo. A narração oral nasce na emoção individual do narrador, ao se deparar com o texto.

O que aqui chamamos de intenção narrativa é a forma como o professor, que adentra no papel de narrador oral, prepara o ato de narrar, disponibiliza-se a ler e pesquisar sobre esse universo. Esses aspectos desenvolvidos e/ou fortalecidos no processo de formação desse professor/narrador, dificilmente é identificados somente de forma empírica.

O momento de contação de histórias para um grupo de qualquer faixa etária, deve ser antecedido por uma série de atitudes do próprio professor/narrador, que vai desde a escolha da história à preparação do ato de narrar. O narrador prepara esse momento com cuidado e generosidade, intencionalmente marca entonações, ritmos, gestos, até mesmo pequenas pausas e silêncios. A intenção do narrador tem elementos de convencimento, sua busca é seduzir o ouvinte para que este construa, em seu imaginário, e de forma singular, tudo o que está sendo narrado. (BEZERRA, 2013, p.86).

A partir desses argumentos compreende-se como necessário enfatizar que, ler sem empregar intenção ou repetir palavras memorizadas, não garante os aspectos estéticos de um texto. No caso das partilhas literárias propostas pelo Eixo, o mediador provoca emoções, reflexão, percepção e, certamente, sentimentos empáticos com personagens e acontecimentos. A partir da relação pessoal do narrador oral com o conto, sua trajetória de formação, sua dedicação e prática, é que ele vai tornando-se cada vez mais capaz de conduzir os ouvintes à emoção que os vincula às histórias, fazendo com que se interessem cada vez mais por atividades que possam submetê-los a esses encontros com o imaginário e o fabuloso.

O trabalho proposto pelo Eixo revisita constantemente a discussão a respeito desse potencial empático despertado pelas histórias e o seu papel na trajetória humana.

Vindas do espaço sideral, do outro mundo, como diziam os celtas, do tempo dos sonhos, como acreditavam os aborígenes, do inconsciente coletivo, como afirma a teoria junguiana, as histórias nos cercam, formando um tecido diáfano, transparente, imperceptível ao olhar desatento, mas extremamente poderoso, um fio condutor no labirinto de nossas vidas. (PIETRO,1999, p. 76).

A partir da autora, confirma-se que por meio das histórias, compreendemos as relações humanas, amadurecemos sentimentos, aguçamos sensações e ampliamos nossos conhecimentos sobre o vasto mundo. As histórias estão carregadas de símbolos, elas são compostas por “humanidades”, por essa razão, são capazes de revelar as questões próprias do ser humano, nos tocam de forma significativa, provocando empatia e desejo por ouvir outras mais.

Vale ressaltar que o conto, por si, é um elemento empático, ao lermos individualmente uma história somos capazes de rir ou chorar, sentir medo, compaixão ou raiva. Essa manifestação depende do elemento identitário existente entre o leitor e o texto. Já no caso das histórias narradas por outros, a palavra do narrador é fortemente responsável por transportar o ouvinte até a história e às emoções provocadas, ou seja, sua forma de descrever situações, interações, emoções e personagens, torna-se capaz de ampliar ou reduzir o potencial empático que cada história carrega. A qualidade da narrativa pode provocar emoções diferentes, seja para os ouvintes de uma história já conhecida, ou mesmo a respeito de um contexto completamente desconhecido.

Bettelheim (1989, p. 12) afirma que “[...] enquanto diverte a criança e o adolescente, os contos de fadas e as histórias juvenis, esclarecem sobre si mesmo, e favorecem o desenvolvimento da sua personalidade, onde, oferecem significados em vários níveis e enriquecem a existência dos mesmos”. A partir da afirmativa do autor, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor justifica sua escolha pela partilha oral do texto e o favorecimento de situações de diálogo sobre o mesmo. Podemos concluir que o poder de provocar sentimentos empáticos talvez seja o maior potencial do universo das histórias, ou seja, conscientizar-se sobre todos esses elementos, através da fundamentação da sua prática, favorece com que o professor/narrador possa ampliar o envolvimento dos alunos com esse universo, fazendo com que interajam, se envolvam e participem dos fantásticos momentos de partilha, propostos nesse trabalho.

Narrar histórias oralmente é uma experiência que está alicerçada na relação com o outro, portanto, é sustentada pela comunhão, jamais será um ato solitário. Ao apresentarem o livro *Contação de Histórias: Tradição, Poéticas e Interfaces*, uma publicação SESC, Fabio Henrique Medeiros e Taiza Moraes afirmam que (2015, p. 62):

a arte de contar histórias é um ato de comunhão de almas, entre aquele que conta e transfere um fragmento de sua alma nas palavras-sons-gestos (palavras que saem da boca e do corpo) e aquele que lê com a visão, a audição e os demais sentidos, também se colocando em alma. A alma do contador de histórias circula em uma áurea de luz entre ele e seu ouvinte, em um círculo de energia contínua que pode não cessar com o término da história, mas se perpetuar em outros círculos, formando um cordão umbilical etéreo.

Os mesmo autores citam Sérgio Rivero encontrado na obra *Pensar a Leitura: Complexidade*, uma publicação organizada por Eliana Yunes, quando o autor afirma: “Na medida em que eu escrevo e o leitor se inscreve no meu texto é que elaboramos um terceiro tempo, democraticamente. Isso me alivia ao saber que o leitor vai além de mim enquanto procura decifrar a minha metáfora (...) (2002, p. 159). O argumento do autor citado, é como uma resposta à pergunta feita sobre qual o sentido a ser dado no trabalho com literatura na escola, feita na abertura do nosso texto. Se conseguirmos, em qualquer segmento de ensino, que o texto literário adentre a existência dos nossos alunos, sua presença fará todo o sentido no espaço escolar e fora dele.

Círculo de Cultura

A estratégia dos Círculos de Cultura está baseada na metodologia dialógica de Paulo Freire, que também será trabalhada nas formações, como forma de ancorar teoricamente a prática, fundamentando e ao mesmo tempo validando as ferramentas utilizadas. Constam nestes Círculos de Cultura a exploração dos campos de experiência, que se constituem de espaço de interação entre os sujeitos, podendo preceder a história, criando uma ambiência e/ou extrapolar o texto literário, a partir das necessidades de cada grupo.

A metodologia Círculos de Cultura será utilizada na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e que atravessa os Ciclos de Leitura, como forma de ampliar a imaginação criadora e o repertório linguístico, bem como agregar outras linguagens ao texto literário, possibilitando diálogo aberto, problematização da realidade e postura crítica.

Nos Círculos de Cultura será utilizado o material anteriormente produzido pelo Eixo de literatura: *Eu Conto Contigo*, onde constam estratégias de dinamização das Coleções PAIC Prosa e Poesia, sempre agregando outras linguagens como possibilidade formativa, bem como links com outros livros do acervo do Programa Biblioteca na Escola – PNBE.

O trabalho desenvolvido pelo Eixo de Literatura e Formação de Leitores tem como principal instrumento de formação a Homologia de Processos Didáticos, e como instrumento de partilha do texto literário a Narração Oral, ambos já abordados anteriormente. Já para a organização prática de suas atividades, elege o Círculo de Cultura como um das principais instrumentos metodológicos de mediação dos saberes a serem construídos nos grupos. A escolha por propor diálogos entre os alunos, mediados pelo professor, está indicada em todas as atividades que compõem o Eixo, cada uma na singularidade de sua proposta e de acordo com cada segmento de ensino. Todas elas atendem os aspectos teóricos e metodológicos idealizado pelo

educador Paulo Freire, para Círculo de Cultura.

Desse modo, enfatizamos, que a realização de Círculos de Culturas é uma das ações metodológicas que compõem a proposta pedagógica de mediação da leitura literária, que preconiza as ações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor. Acredita-se que conversar sobre o texto partilhado, falar de suas impressões, emoções, compreensões e até mesmo, não compreensões, tanto amplia as possibilidades estéticas do texto, como atende aos pressupostos de apreensão da língua, seja com crianças bem pequenas, como é o caso da educação infantil, seja crianças maiores, que estão no Ensino Fundamental I, adolescentes que estudam no ensino Fundamental II e até mesmo com os adultos, como é o caso de professores e professoras que participam das formações.

Sabemos que ao longo da sua história, a escola vem promovendo o contato do aluno com o texto literário, nos diversos seguimentos do ensino. A literatura é apontada como campo de aprendizagem e um dos eixos estruturantes da prática educativa, em parâmetros curriculares, diretrizes de ensino e vários outros documentos oficiais brasileiros, criados para orientar o trabalho didático. Observamos o seu destaque também em currículos escolares, propostas pedagógicas e outros referenciais destinados ao trabalho do professor na escola. Porém, também é certo afirmar que há muito vem se discutindo e contestando a forma como o texto literário é apresentado, principalmente em relação a apreensão estética. Muitos autores criticam o uso equivocado da obra literária e o distanciamento do seu entendimento enquanto obra e arte.

A falta de oportunidades no espaço escolar para apreciação de seus elementos estéticos, a escassez de propostas dialógicas para apresentação dos textos, e, principalmente a sua didatização equivocada são apontados por diversos autores, como aspectos desfavoráveis à formação do leitor literário e que acabam por lhe provocar desgaste e perda de sentido. Na perspectiva de oferecer sentido ao texto literário, foram pensados momentos dialógicos a partir das obras partilhadas, por meio da realização de Círculos de Cultura.

É importantíssimo ressaltar que se trata de um dos principais recursos de mediação que sustenta, tanto a formação dos formadores, como a formação dos professores e a atuação destes em sala com os alunos, presente na Proposta do Eixo de Literatura e Formação do Leitor. As metodologias educativas participativas, principalmente a vivência do Círculo de Cultura, indicados na obra do educador Paulo Freire, estão inseridas nesse trabalho como um espaço de promoção do diálogo com o texto e sobre o texto partilhado. A proposta é que o Círculo de Cultura seja desenvolvido e sistematizado nas salas de aula e suas rotinas, e que aconteçam dentro das diversas propostas e projetos que compõem o referido Eixo, deste a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental.

Trata-se de uma proposta de intervenção educativa, em que o principal objetivo é promover a fala e a participação de indivíduos em situação de formação, seja numa sala de aula ou em qualquer outro espaço educativo. Na proposta do Círculo de Cultura existe o papel do mediador das discussões, no caso, o formador do grupo ou professor, chamado de animador pelo próprio autor. Em todo momento, esse mediador promove o trabalho, administra o tempo e orienta os participantes. Sua maior qualidade pedagógica é o incentivo ao diálogo e a coerência deste com o tema proposto, no caso, com a obra literária partilhada.

A proposta do professor Paulo Freire, ao apontar o Círculo de Cultura e descrever suas finalidades e como se organiza, é que se promovam experiências coletivas de diálogo em diversos espaços educativos. Trata-se de uma ação metodológica e fonte primária de inúmeras experiências em educação, voltada para espaços coletivos de diálogo. Mesmo tratando-se de uma obra escrita há tanto tempo, ao mergulhar nos fundamentos que sustentam a concepção freireana que envolve práxis, trabalho, necessidade, diálogo, totalidade e transformação social, identificamos sua pertinência e atualidade. Essa é a razão pela qual sua realização é indicada nessa proposta, seja na Educação infantil e no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, enquanto atividades permanentes, seja no momento de realização do chamado “Alforje de Histórias”, desenvolvido do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, como também nos encontros de Ciclos de Leitura, realizados com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O Círculo de Cultura, portanto, “é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas e vivências, que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.” (FREIRE, 2004). Seja antes ou depois da partilha do texto, idealiza-se, por meio dele, a construção de uma jornada para apreensão estética do texto literário, favorecida pela palavra dialogada proposta pelo mestre, pela palavra encantada dos narradores ancestrais e por todas as palavras a serem proferidas nas salas de aula com professores e alunos.

Círculos de Cultura e Campos de Experiências: atividades pensadas para infância e pela infância.

A ampliação dos Campos de Experiências das crianças é uma das abordagens contempladas pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor e está inserida na proposta de realização do Círculo de Cultura. Trata-se de vivências nas quais as crianças podem expressar-se e interagir em situações que permitem exploração, pesquisa, imaginação, expressão, movimento, etc. Configura-se num olhar voltado às experiências das crianças para uma escola da infância, uma proposta de ampliação dos saberes do educador de infância, que busca contribuir com um processo educativo que tem na criança a sua centralidade. A abordagem se propõe a escutar, observar e compreender as crianças, para que o educador possa sugerir uma infância escolar enriquecida de experiências. A busca é ultrapassar os objetivos especificamente voltados à cognição, visando a melhoria da qualidade de vida coletiva das crianças.

A proposta da discussão dessa temática partiu das contribuições das Indicações Nacionais Curriculares Italianas (2012), que atualmente influenciam a construção de um currículo brasileiro próprio para a infância. Pensadas inicialmente para crianças da Educação Infantil, as indicações italianas dos campos de experiência, contemplam cinco campos:

Eu e o outro
Corpo e movimento
Imagens, sons e cores
Discursos e palavras

Ao destacar a necessidade de reflexão sobre os campos de experiência no contexto da educação, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor também pensa a proposta para crianças maiores, com base no entendimento de que a infância não se finda ao final da educação infantil. Como trata-se de uma abordagem que privilegia as experiências na infância, suas indicações também sustentam teoricamente as atividades pensadas para enriquecimento das vivências e contatos com diversas linguagens da arte, propostos para favorecer as discussões nos Círculos de Cultura.

Vale ressaltar que alguns documentos oficiais já trazem o conceito de Campos de Experiências, ou seja, indicam as diferentes linguagens e conteúdos que o professor deve procurar atingir com seus objetivos, ao planejar suas atividades. Esses objetivos se referem às experiências vividas pelas crianças por meio das atividades propostas. A partir do próprio conceito de ampliação desses campos, as experiências propostas dentro dos Círculos de Cultura, principalmente daqueles realizados com a educação infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, devem procurar se nutrir da iniciativa e da curiosidade infantil.

Brincar de faz de conta, colecionar objetos e separá-los em caixas, contar histórias, ouvir poemas e músicas, assistir filmes e peças, etc. Tudo isso faz parte dos campos de experiências que possibilitam vivências que envolvem brincar e imaginar, exploração da natureza e exploração das diversas formas de linguagem, por exemplo. Podemos observar que esses campos não são estanques, mas que se articulam de maneiras diferentes e, especialmente, que devem acontecer dentro do universo da criança, de cada criança, explorados a partir de seus interesses e na medida desses interesses. Tudo o que for proposto deve estar dentro do universo infantil: a ludicidade.

Por essa razão, estamos propondo que em todas as oportunidades de realização dos Círculos de Cultura, seja na Educação Infantil, seja no 1º e 2º ano, ou até mesmo no Alforje de Histórias realizados do 3º ao 5º ano, os mediadores favoreçam a fala das crianças, oportunizem com que essas possam conversar umas com as outras sobre o universo da história partilhada, como também possam vivenciar o diálogo intertextual proposto pelo contato com outras linguagens artísticas.

A Proposta de apreciação do texto literário com crianças, apresentada pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor atende esses preceitos de favorecer a expansão dos Campos de Experiências, por se tratar de um processo educativo que considera as trocas entre: criança-criança e adulto-criança, também nas séries iniciais do ensino fundamental. Na publicação da SEDUC: *Eu conto Contigo!*, é possível encontrar

várias sugestões capazes de favorecer a expansão dos Campos de Experiências das crianças, a partir da partilha dos livros da última coleção: PAIC Prosa e Poesia (2016). Trata-se de uma proposta de dinamização de um acervo específico, porém, pode perfeitamente ser redirecionada ao trabalho com qualquer texto literário partilhado com crianças.

A partir dos pressupostos do trabalho idealizado pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor, os Campos de Experiências a serem explorados são as atividades que antecedem e/ou precedem a leitura do texto em voz alta, ou seja, durante a realização do Círculo de Cultura. Elas dão conta de contribuir com a imersão dos apreciadores no universo da história. Essas atividades podem ser pensadas também para dar sentido aos textos literários partilhados, ampliar o potencial empático dos apreciadores e promover o contato com outras linguagens da arte. Poderíamos chamar de vivências criativas que contrapõem o didatismo, comumente utilizado nesse tipo de trabalho. Compreende-se por experiência, portanto, aquilo que é significativo, que nos toca e deixa marcas.

As singularidades de cada segmento de ensino

Educação Infantil: Vamos entrar na roda!

Diante das discussões sobre a literatura dita infantil, podemos reafirmar que “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem e a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real.” (COELHO, 2000, p. 27). A partir do que argumenta a autora, percebe-se que ler uma história para um determinado grupo de crianças, por exemplo, exige mais do que projetar a voz; pede a responsabilização desse narrador perante uma ação que exige consciência e preparo. Como já argumentado anteriormente, agir embasado apenas pela observação e ação, torna seu procedimento narrativo vulnerável e conseqüentemente fragiliza sua capacidade de envolver os ouvintes.

Entendemos que unir pessoas numa experiência coletiva, como é o caso das rodas de histórias que acontecem na Educação Infantil, por exemplo, além do fato de possibilitar viagens imaginárias à culturas, tempos e lugares diversos, são aspectos que tornam o professor/narrador capaz de despertar o encantamento provocado pela palavra, tecendo toda a camada afetiva que uma boa história é capaz de proporcionar e/ou despertar na criança. A esse respeito Bettelheim (1989, p. 05) afirma que “para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção da criança, é preciso que ela distraia e desperte a sua curiosidade (...) tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas dificuldades”. A partir do que diz o autor, reconhecemos ser fundamental pesquisar e escolher histórias capazes de favorecer o imaginário e ampliar os campos de experiências das crianças.

A partir de todas essas reflexões, também de ordem psicológica, reafirmamos que o texto literário possibilita o movimento empático do ser humano, ele é capaz de conduzir o ouvinte a sentir o mesmo medo da jovem presa na torre pela bruxa; a vontade de voar sentida pelo sapo, que não foi convidado pelos alados; o ímpeto de coragem do herói para enfrentar o dragão; a alegria das crianças ao serem encontradas na floresta escura; o orgulho do jabuti por ser o único a conquistar o intento, apesar de desacreditado. Todos esses exemplos, retirados de contos comumente narrados para crianças, nos mostram que as histórias favorecem a possibilidade de nos colocarmos no lugar do outro. A reação das próprias crianças, suas expressões e falas, são confirmações da empatia que as mobiliza, favorece sua participação e desejo de frequentar as rodas de histórias ou outras experiências semelhantes.

Para Yunes (2002, p.54), é preciso expandir a capacidade leitora dos indivíduos, o que “significa restituir-lhes a capacidade de pensar e de expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico”. A partir do argumento da autora, compreendemos que, para alcançarmos os objetivos traçados pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor, devemos ir muito além de apresentar obras

literárias apenas para cumprir o que determina o currículo escolar, ou mesmo partilhar o texto para entreter as crianças pequenas.

Entende-se a necessidade de contemplar momentos favoráveis, tanto à expressão dos sujeitos envolvidos como também de sedução e ampliação do repertório literário desses professores e crianças. Por meio dessa interação estética, esses sujeitos identificarão a literatura como um elemento afetivo para seu convívio social. Compreender a proposta pautada na ação-reflexão-ação por meio das atividades propostas nos Círculos de Cultura favorece o diálogo e amplia os campos de experiência das nossas crianças.

Alforje de Histórias: encontros literários onde sopram bons ventos do 3.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental

Trata-se também de uma proposta sistematizada para o favorecimento da linguagem como processo de interação social, por meio de um mergulho afetivo no universo literário com crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Configura-se como mais uma das partes integrantes dos propósitos do ensino da língua portuguesa do Programa Aprendizagem na Idade Certa. Faz parte dos procedimentos favoráveis aos conteúdos do ensino da língua e também é sustentada no argumento do letramento literário, já apresentado como um dos principais suportes teóricos desse trabalho.

No conto: A madrugada, que na verdade trata-se da apresentação de outro conto: O Gato Malhado e a Andorinha Sinha, Jorge Amado (2011, p.19) escreveu uma história para apresentar outra. Ele nos conta que a Manhã, apaixonou-se pelo Vento porque ele lhe conta histórias. O vento, segundo o autor, é um “bisbilhoteiro e audacioso, rei dos andarilhos, rompendo fronteiras, invadindo espaços, vasculhando esconderijos, o Vento carrega um alforje de histórias para quem queira ouvir e aprender.” Com inspiração no narrador apresentado por Jorge Amado, os encontros para partilha de textos literários desenvolvidos com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, foi carinhosamente intitulado de Alforje de Histórias.

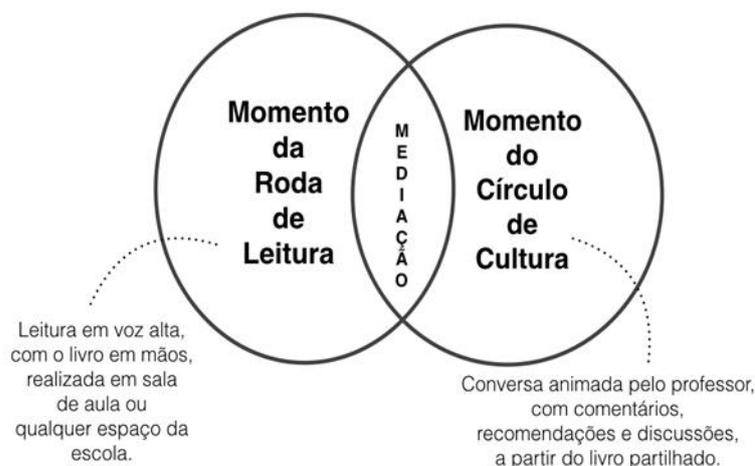
Realizados semanalmente e com duração entre trinta e cinquenta minutos, as atividades são planejadas dentro de uma estrutura que privilegia dois grandes momentos: ouvir o texto lido em voz alta pelo mediador e conversar sobre o texto, e este no mundo, antes ou depois da apreciação da narrativa em uma dinâmica de conversação organizada também pelo mediador, já apresentada aqui como Círculo de Cultura. Lembramos que na proposta existe o papel do mediador das discussões, no caso o professor-mediador, em todo momento. Esse animador do grupo promove o trabalho, administra o tempo e orienta os participantes; sua maior qualidade pedagógica é o incentivo ao diálogo. Vale evidenciar que esse momento da fala também acontece com o objetivo de expandir os campos de experiências dessas crianças, preferencialmente numa proposta de contato com outras linguagens da arte que dialoguem com o texto.

Esses encontros sistematizados que preconizam a partilha oral do texto literário dentro dos pressupostos do ensino da língua, são afastados da exploração didática da obra. Pautados na perspectiva de que a língua tem que ser vista a partir das relações sociais e em suas possibilidades de trocas, as atividades sistematizadas para a prática da Leitura Literária foram desenhadas de forma que a literatura sempre se apresente viva e prazerosa. O trabalho é sustentado pelo desafio de integração com os acervos presentes nas escolas, sendo estes as Coleções PAIC Prosa e Poesia, como também, os acervos do PNBE e outros. A intenção é que o trabalho literário realizado na escola possa dialogar com as ações das bibliotecas e demais espaços e projetos promotores de leitura.

A proposta do Alforje de Histórias tem o mediador como responsável por apresentar o texto literário nessa perspectiva. Para ampliação de sua compreensão e, identificando o lugar central do mediador, apresentamos um “desenho” capaz de ilustrar a proposta, onde podemos identificar o papel central da mediação. (vide Figura)

Alforje de Histórias

Eixo de Literatura e formação do Leitos MAIS PAIC



Como mencionado anteriormente, para Paulo Freire, o Círculo de Cultura constitui-se numa estratégia da educação libertadora. Nele não haveria lugar para o professor bancário, que tudo sabe, nem para um aluno passivo, que nada sabe. O Círculo de Cultura, portanto, “é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas e vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.” (FREIRE, 2004, p. 148).

Na obra *O que é Literatura*, Marisa Lajolo afirma que “a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social.” (LAJOLO, 1993, p.16). Partimos do argumento da autora para identificar o significado desses momentos de leitura realizados com os alunos. Elas contribuirão para dar sentido à presença dos acervos literários distribuídos nas escolas, justificar a experiência com o texto literário no trabalho de apreensão da língua portuguesa e, principalmente, confirmar o livro na sua condição de objeto social, capaz de promover o contato com a arte e o prazer que vem deste. Tal contato é chamado, pela autora, de “interação estética entre sujeitos”. (idem, p.17).

Como reconhecemos os professores como os condutores dessa carruagem que viaja em direção ao encantamento por meio do texto literário, enfatizamos sua necessidade de conhecimento pleno da proposta e dos acervos disponibilizados em suas escolas. Sua implicação ativa no processo favorecerá para que consiga adentrar, plenamente, nos pressupostos desse grande plano de ação a favor da mediação da leitura literária.

Na obra *Leitura: o mundo além das palavras*, publicada pelo Instituto RPC, Elisa Maria Dalla-Bona, afirma que “a obra literária não é um mero reflexo das palavras do autor reproduzidas na mente do leitor, ela é o resultado de uma interação (leitor-texto) que é ao mesmo tempo receptiva e criadora. Esta interação é profundamente dependente da mediação da escola para auxiliar o leitor a preencher as lacunas deixadas pelo autor, para auxiliá-lo a entrar no jogo do texto, a mergulhar no mundo da imaginação e da ficção, a dominar a linguagem literária para reconstruir o universo simbólico contido nas palavras.” (DALLA-BONA, 2010, p.80). As palavras da autora justificam ainda mais a escolha de propor Círculos de Cultura para também auxiliar nessa entrada no “jogo” do texto.

O papel do “Alforje de Histórias” inserido no cotidiano e no tempo destinado à apreensão de aspectos conceituais da língua portuguesa não é reproduzir a função didática do ensino, já vivida nos outros momentos de estudo da língua. Essa oportunidade destina-se ao aspecto frutivo do texto e todas as possibilidades de gerar empatia e deleite perante uma obra de arte. Dessa forma, poderemos pedir ao Vento que nos empreste o conteúdo do seu alforje para que ecoem em nossas salas de aula as três palavras capazes de parar o Tempo: Era Uma Vez

Ciclo de leitura MAIS PAIC: Jornadas literárias pensadas para os adolescentes do Ensino Fundamental II.

Também tendo como principal objetivo favorecer a apreensão da dimensão estética do texto literário, formando na perspectiva da pedagogia do exemplo, professores mediadores da leitura e alunos leitores, a Proposta busca ressignificar o trabalho com literatura na escola, explorando suas diversas possibilidades de partilha com formadores, professores de língua portuguesa e adolescentes das séries finais do ensino fundamental.

O documento que orienta o trabalho do Ciclo de Leitura MAIS PAIC, de autoria de Kelsen Bravos e Regis Freitas, identifica o professor como sendo o sujeito responsável por proporcionar, à criança e ao adolescente, a vivência da leitura por deleite no espaço escolar. Entende-se, portanto, que todo o trabalho é voltado para que o texto literário ocupe seu lugar de objeto de prazer a partir das escolhas e do desempenho desse mediador. O referido documento indica as especificidades da proposta, divide o Ciclo em etapas, aponta o papel do mediador de leitura em todo o processo e indica os procedimentos para a realização de jornadas de leitura. Os encontros sistematizados semanalmente e inseridos na carga horária de Língua Portuguesa, oportuniza momentos de fruição e deleite, com o objetivo de que por meio dessas experiências o aluno adense a própria existência e torne-se leitor-protagonista.

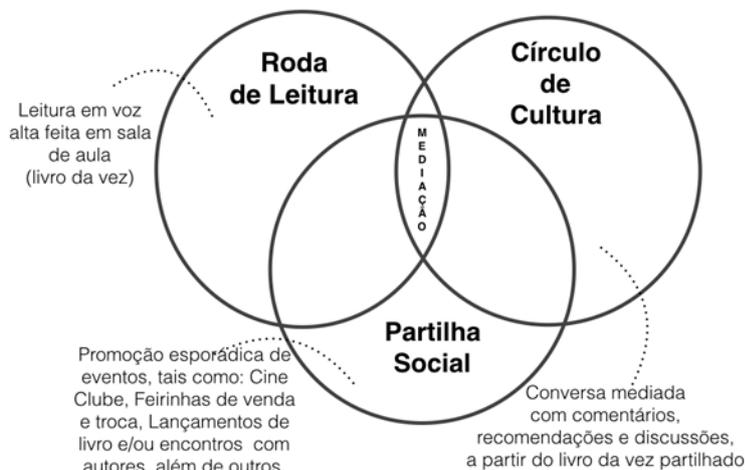
Vale ressaltar a coerência do trabalho com as demais propostas desenvolvidas pelo MAIS PAIC, visto que o documento que apresenta o plano estruturante para as aulas de língua portuguesa, aponta a realização dos Ciclos de Leitura como uma de suas atividades integradas. O referido documento enfatiza que, ao oportunizarmos o contato com o texto escrito, este deve ser compreendido como elemento real de interação social, para tanto, devem ser criadas oportunidades para um trabalho com oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística, a partir dos textos existentes no mundo e com investimento para seu uso social. Desse modo, identificamos o perfeito diálogo entre o que preconiza os pressupostos de apreensão da língua portuguesa e a proposta de realização do Ciclo de Leitura MAIS PAIC.

Segundo Kleiman (1996, p.24): "é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto". A partir da reflexão da autora e seguindo as diretrizes do próprio plano estruturante citado, que privilegia a dimensão interacional, funcional, social e discursiva da linguagem com base no texto, identificamos que as ações dos Ciclos de Leitura, pela própria natureza do texto literário e o lugar que ocupa na sociedade, contemplam atividades capazes de oportunizar, situações de oralidade, leitura e diálogos sobre o texto partilhado, seja durante a leitura em voz alta do "livro da vez", seja nas discussões sobre o texto nos Círculos de Cultura.

Ao nos debruçarmos sobre o detalhamento da proposta do Ciclo de Leitura MAIS PAIC, podemos perceber que ele preconiza essa interação estética e que o mediador é o responsável por apresentar o texto literário nessa perspectiva. Compreendendo mais uma vez o lugar central do mediador, apresentamos mais um "desenho" capaz de ilustrar a proposta do Ciclo de Leitura MAIS

Ciclo de Leitura MAIS PAIC

(Etapa de Sensibilização)



Ao observarmos o desenho proposto, identificamos os três momentos que compõem a Etapa de Sensibilização e as atividades idealizadas para esses encontros: o momento da roda de leitura, que demanda a escolha de obras e a apropriação de elementos que enriquecem a partilha dos textos em voz alta; o Círculo de Cultura, que favorece a participação de todos numa discussão a partir dos textos e sua empatia perante o grupo; e, em situações mais esporádicas, os momentos de partilha social, que ampliam os campos de experiências dos adolescentes a partir de vivências comuns ao universo literário. Na intercessão dos três momentos está a mediação, ou seja, a forma como eles são planejados e mediados pelo educador é que sustentam o trabalho. Vale ressaltar que a mediação não se encontra apenas no centro do trabalho realizado na etapa de sensibilização, ela é a coluna que sustenta o trabalho do Ciclo de Leitura como um todo.

Para os momentos destinados ao desenvolvimento dos Ciclos de Leitura, também são elaborados guias de formação e orientação, com o propósito de contribuir com o desenvolvimento do trabalho, a indicação de materiais para sondagem de preferências literárias dos alunos, sugestões de leituras e propostas de contato com outras linguagens artísticas. Todos esses recursos são pensados como instrumentos de uma proposta dialógica e participativa que atenda ao pressuposto homológico da formação, destinada a contribuir com o planejamento e realização dos encontros entre professores, alunos e textos literários.

Como os Ciclos de Leitura preconizam a pedagogia do exemplo, a formação dos educadores que trabalham diretamente com a proposta contribui para o sucesso da atuação desses professores-mediadores da leitura literária em cada município. O documento do já citado plano estruturante para o ensino da língua, explicita os momentos destinados à leitura e compreensão do texto por meio de atividades como: leitura coletiva, leitura alternada, leitura exemplar, leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura individual, leitura paragrafada, etc. Ao apontar todas essas procedimentos como contributivos à compreensão do texto através de práticas orais e/ou escritas, o plano abre a perspectiva para que algumas dessas práticas sejam adotadas também no processo.

Vale ressaltar que o papel central do Ciclo de Leitura não é reproduzir a função didática do ensino, já vivida nos momentos específicos de formação para apreensão da língua. O Ciclo de Leitura destina-se ao aspecto frutivo do texto e todas as possibilidades de gerar empatia e deleite perante uma obra de arte, no caso, o texto literário. Diante dessa perspectiva, são dedicados de trinta a cinquenta minutos por semana para realização do Ciclo de Leitura, dentro do planejamento das atividades para o estudo da língua portuguesa. A proposta é que o aluno adentre no universo literário pela condução de um professor afetivamente implicado com o seu papel mediacional, com as obras escolhidas e os momentos de partilha.

Para Bakhtin (1992) a leitura é estabelecida somente quando o leitor entra em contato com o texto e conseqüentemente com o autor, numa atitude responsiva que o torna capaz de refutar, refletir e reavaliar o que leu. Contrário a isso, essa leitura não se constitui como tal, se fecha em si mesma, sem trazer uma contrapalavra. Ao considerar a concepção do autor que pensa a língua em movimento, a língua que existe na

relação com o outro, entende-se que somente desenvolver a competência linguística não responde aos objetivos da educação e nem mesmo aos objetivos do ensino da língua.

A língua, nessa perspectiva, precisa ser vista a partir das relações sociais e em suas possibilidades de trocas, por essa razão, as atividades para a prática sistematizada dos Ciclos de Leitura foram desenhadas de forma que a literatura sempre se apresente viva e prazerosa. O trabalho é sustentado pelo desafio de integração com os acervos presentes nas escolas e com o trabalho realizado nas bibliotecas e com textos escolhidos a partir de temáticas indicadas pelos alunos ou pelos professores mediadores.

De acordo com Silva (1998, p.56), “em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma janela para o mundo. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor”. Ao idealizar ajudar na abertura dessas “janelas” através da sistematização da partilha frutiva de textos literários, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor amplia o favorecimento de apreciação do texto literário, com toda a diversidade de gêneros encontrados em nossas estantes, bibliotecas, salas de leitura, brinquedotecas públicas e outros espaços sociais, garantindo assim, a unidade de discurso entre as propostas pedagógicas do Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC.

AVALIAÇÃO

Quando se pensa na literatura no âmbito da escola, na perspectiva de formação de leitores, não há como pensar em avaliações meramente quantitativas. É possível acompanhar a quantidade de livros lidos, assim como é possível perceber o desempenho desse leitor em avaliações externas. Mas, pelo caráter subjetivo da arte literária, enquanto instrumento de potencial formativo para a humanidade, a avaliação formal parece tornar-se incapaz de abarcar as múltiplas dimensões humanas.

1. Assim, a avaliação terá caráter formativo, visando o acompanhamento permanente do aluno no potencial discursivo/dialógico, compreensivo/interpretativo, imaginativo/criativo, manifesto na relação cotidiana em sala de aula e outros espaços escolares. Esses aspectos qualitativos, apreendido no dia a dia através do repertório linguístico e postura criativa, crítico/reflexiva, poderá reverbera, como mencionado anteriormente, através das avaliações quantitativas, como Provinha PAIC, Space-Alfa e/ou Ana, embora não seja esse o objetivo imediato. O maior objetivo do Eixo de Literatura e formação de leitores é formar na sua totalidade, numa perspectiva de humanidade, através do gosto pela literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É ousada, grande e necessária a iniciativa do poder público em promover uma política de formação de leitores. Mas cabe a ele o bem-estar social do seu povo, que passa pelo viés da arte. E temos visto que o Estado do Ceará tem se destacado a nível nacional no que diz respeito a essa política de formação de leitores, implementadas no âmbito do Programa Aprendizagem na Idade Certa – PAIC, que abarca da educação infantil ao segundo segmento do ensino fundamental.

Essa Proposta mostra a dimensão do trabalho desenvolvido e o comprometimento do Eixo de Literatura e Formação de Leitores, através das suas diferentes frentes de ação, sempre na perspectiva de formação de leitores, considerando metodologias afetivas e efetivas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.

2. BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Tâmara. *Sujeitos, Tempos e Espaços do Brincar: Uma proposta para todos*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2013.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In *Obras escolhidas vol. I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BORGES, Ana Gabriela Simões; ASSAGRA, Andressa Grilo; ALDA, Clarice López de (Orgs.). *Leitura: o mundo além das palavras* / Instituto RPC. Curitiba: Instituto RPC, 2010. Acessado em: <http://docplayer.com.br/345816-Leitura-o-mundo-alem-das-palavras.html>

COUTINHO, Afrânio. *Crítica e teoria literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: Edições UFCE, 1987.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Paulus, 2002.

3. COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.
4. COMPAGNON, Antoine. *Literatura Para quê?* Tradução de Laura Taddei Bradini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
5. COLOMER, Tereza. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DÍDIMO, Horácio. *O pequeno leitor*. Fortaleza: Littere Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 1996. Campinas: Pontes.

LAJOLO, Marisa. *O que é Literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LOIS, Lena. *Teoria e Prática da Formação de Leitores. Leitura e Literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MEDEIROS, Fábio Henrique; MORAES, Taiza Mara (Orgs.). *CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: Tradição, poética e interfaces*. Edições Sesc São Paulo, 2015.

MIGUEZ, Fátima. *Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura em sala de aula*. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

PAIVA, Aparecida et al. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Ezequiel. *Elementos da pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. SP: Cortez, 2002.

WALLON, Henri. *Ciclo da Aprendizagem*: Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

YUNES, Eliana. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Teologia e Ciências Humanas).

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- BUSSATO, Cléo. *Contar e Encantar. Pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria & prática*. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- KHÉDE, Sonia S. *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- SIQUEIRA, Ana Márcia Alves. (org.). *Literatura e ensino: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BUSSATO, Cléo. *Contar e Encantar. Pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MEIER, Marcos & GARCIA, Sandra. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba: Edição do autor, 2007.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

**Coordenação Eixo Literatura e Formação
do leitor**

**Coordenadoria de cooperação com
os municípios**

Anexo E – Chamada pública para composição de bolsistas do Programa de Aprendizagem da Idade Certa – MAIS PAIC



SELEÇÃO PARA COMPOSIÇÃO DE BANCO DE BOLSISTAS DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA – MAISPAIC

O Estado do Ceará, por meio da SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, no uso de suas atribuições e em conformidade com a Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007 e a Lei nº 15.276, de 28 de dezembro de 2012, que trata de Bolsas de Extensão Tecnológica no âmbito do Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAISPAIC, com o objetivo de compor o BANCO DE BOLSISTAS do referido Programa nos níveis I, II e III, toma pública a seleção de profissionais para atuarem nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Gestão, nos Eixos de Ensino Fundamental I e II, Eixo de Literatura e Formação do Leitor e Eixo de Gestão, com o intuito de realizar ações pedagógicas a partir de formações continuadas de professores e gestores escolares, conforme estabelecido nesta Chamada Pública.

O(a) interessado(a) se inscreverá para concorrer ao tipo de Bolsa de Extensão Tecnológica, de acordo com a descrição dos perfis detalhados no Anexo I desta Chamada Pública. Os candidatos selecionados farão parte do Banco de Bolsistas do Programa de Aprendizagem na Idade Certa – MAISPAIC, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, e poderão ser convocados(as) para o desenvolvimento e execução das atividades do Programa, conforme as necessidades de cada Eixo.

1. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DO PROGRAMA MAISPAIC

1.1. O Programa de Aprendizagem na Idade Certa – MAISPAIC, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, que anteriormente foi criado como Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, validado pela Lei 14.026 de 17 de dezembro de 2007 e ampliado pela Lei Nº 15.921, de 15 de dezembro de 2015, tem por objetivo principal a cooperação entre Governo do Estado e os 184 (cento e oitenta e quatro) municípios cearenses. O programa estabelece como finalidade primordial o apoio técnico, financeiro e pedagógico aos municípios, visando ampliar as oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem na etapa inicial da Alfabetização e dos alunos do Ensino Fundamental I e II, proporcionando a melhoria da qualidade da aprendizagem, garantindo a equidade no ensino aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino, por meio de um conjunto de ações definidas e organizadas pelo Programa.

1.2. O detalhamento quanto à tipificação e aos valores das Bolsas de Extensão Tecnológica constam no Anexo I, desta Chamada Pública.

1.3. A Bolsa de Extensão Tecnológica constitui-se em instrumento de apoio à execução do Programa, por meio da atuação de profissionais de diversas áreas do conhecimento, com proficiência técnica e/ou científica, com experiências em projetos e ações pedagógicas, visando intercâmbio e aprimoramento do conhecimento utilizado e implementação de tecnologias educacionais para o desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, produção e aprimoramento de materiais instrucionais e realização de formação em serviço das equipes da SEDUC e das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação/CREDE, além dos técnicos e professores das redes municipais de ensino, do Estado do Ceará.



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

2. DAS CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

2.1. Bolsas de Extensão Tecnológica Nível I e II – Eixo de Ensino Fundamental I e II

Profissionais do Magistério, com titulação de doutor, mestre ou detentores de amplo conhecimento na área de atuação em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Pedagogia, com proficiência técnica e/ou científica, servidores públicos ou não, com experiência comprovada em contexto escolar ou acadêmico.

2.2. Bolsas de Extensão Tecnológica Nível III – Eixo de Ensino Fundamental I e II

Profissionais do Magistério, com nível superior, conforme **Anexo I**, e/ou detentores de amplo conhecimento nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Pedagogia e/ou áreas afins, com proficiência técnica e/ou científica, servidores públicos ou não, com experiência comprovada em contexto escolar ou acadêmico.

2.3. Bolsas de Extensão Tecnológica Nível I e II – Eixo de Gestão

Profissionais com titulação de doutor, mestre ou detentores de amplo conhecimento em gestão, com proficiência técnica e/ou científica, servidores públicos ou não, com experiência comprovada.

2.4. Bolsas de Extensão Tecnológica Nível III – Eixo de Gestão

Profissionais com nível superior, conforme **Anexo I**, e/ou detentores de amplo conhecimento em gestão, com proficiência técnica e/ou científica, servidores públicos ou não, com experiência comprovada.

2.5. Bolsas de Extensão Tecnológica Nível I e II – Eixo de Literatura e Formação do Leitor

Profissionais da Educação, da Literatura e da Arte e Cultura, com titulação de doutor, mestre ou detentores de amplo conhecimento nas áreas citadas, com proficiência técnica e/ou científica, servidores públicos ou não, com experiência comprovada.

2.6. Bolsas de Extensão Tecnológica Nível III – Eixo de Literatura e Formação do Leitor

Profissionais com nível superior, conforme **Anexo I**, e/ou detentores de amplo conhecimento nas áreas da Educação, Literatura, Arte e Cultura, com proficiência técnica e/ou científica, servidores públicos ou não, com experiência comprovada.

3. DAS ATRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO

3.1. Do Bolsista de Extensão Tecnológica Nível I e II

- a) Prestar consultoria técnico-pedagógica às equipes técnicas da SEDUC/COPEM nos processos de planejamento, formação, monitoramento, produção e revisão de materiais didático-pedagógicos, no âmbito do Programa;
- b) Elaborar, junto a equipe da SEDUC, plano de ação anual, ementa, agenda, pauta, slides e guia das atividades que serão desenvolvidos nos encontros formativos com o prazo mínimo de 10 (dez) dias de antecedência às datas de formação;
- c) Participar de todas as reuniões, planejamentos, encontros e seminários promovidos pela coordenação dos eixos, em conformidade com a carga horária prevista na Chamada Pública;
- d) Ter disponibilidade para viagens relacionadas às atividades inerentes à função;



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

- e) Cumprir os prazos relacionados às atividades do Programa, como entrega de relatórios, materiais das formações, assinatura de contratos, dentre outros;
- f) Inserir os relatórios referentes às formações realizadas durante o ano no sistema *Bolsistas Online* (www.bolsistaonline.seduc.ce.gov.br), nos prazos previamente estabelecidos;
- g) Elaborar estratégias de intervenção pedagógica com as equipes técnicas da SEDUC/CREDE/SME, sempre que necessário.

3.2. Do Bolsista de Extensão Tecnológica Nível III

- a) Responsabilizar-se pelo processo de formação regional e municipal nas áreas de atuação dos Eixos de Ensino Fundamental I e II, Literatura e Formação do Leitor, Gestão e Avaliação;
- b) Corresponsabilizar-se com a equipe técnica da SEDUC pelas produções e envio das matrizes dos materiais que serão usados nos encontros presenciais e no ambiente virtual dentro do prazo estipulado pela coordenação do Eixo;
- c) Participar integralmente de todas as ações promovidas pela coordenação dos Eixos vinculadas ao processo de formação, como: reuniões, planejamentos, encontros, seminários, dentre outros;
- d) Apropriar-se de todos os conteúdos que serão abordados nos encontros formativos, bem como dos resultados das avaliações externas, sugerindo, quando necessário, intervenções pedagógicas;
- e) Ministrar as formações, conforme calendário estabelecido pelos Eixos da COPEM;
- f) Criar estratégias que promovam o acompanhamento do processo de formação junto aos formadores;
- g) Ser assíduo e pontual nos encontros de formação, bem como responsabilizar-se por todo o material didático-pedagógico e a observância do atendimento logístico;
- h) Cumprir os prazos relacionados às atividades do Programa, como entrega de relatórios, materiais das formações, assinatura de contratos, dentre outros;
- i) Realizar viagens técnicas inerentes à função;
- j) Elaborar estratégias de intervenção pedagógica com as equipes técnicas da SEDUC/CREDE/SME, sempre que necessário;
- k) Cumprir rigorosamente a agenda e a carga horária total proposta para as formações do Eixo;
- l) Inserir os relatórios referentes às formações realizadas durante o ano, no sistema *Bolsistas Online*, (www.bolsistaonline.seduc.ce.gov.br), dentro do prazo previamente estabelecido;
- m) Estabelecer contínua interlocução com as equipes técnicas dos Eixos da COPEM/SEDUC.

4. DOS PROCEDIMENTOS DO PROCESSO DE SELEÇÃO

O processo de seleção constará de 02 (duas) etapas de caráter eliminatório:

4.1. Primeira Etapa: Avaliação do Currículo Lattes e do Plano de Trabalho proposto pelo candidato de acordo com as diretrizes do MAISPAIC.

4.1.1 Os(as) candidatos(as) deverão preencher formulário, inserindo as informações além dos documentos, a seguir: Currículo Lattes atualizado com as devidas comprovações em



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

formato de PDF e proposta de Plano de Trabalho, conforme especificado no **Anexo III**, desta Chamada Pública.

4.1.2 Na avaliação do Currículo Lattes será considerado o mérito científico, tecnológico e profissional, segundo os critérios de pontuação definidos, no **Anexo IV**, desta Chamada Pública.

4.1.3 Na avaliação do Plano de Trabalho será considerada a coerência com os princípios e objetivos do MAISPAIC, segundo os critérios de pontuação definidos no **Anexo II** desta Chamada Pública.

4.1.4 Toda a documentação, em formato digital, dos(as) candidatos(as) não aprovados para a composição do Banco de Bolsistas será eliminada após 30 (trinta) dias corridos a partir da data de divulgação do resultado final.

4.2. **Segunda Etapa:** Entrevista com o candidato, exclusiva para os aprovados na primeira etapa.

4.2.1 Entrevista VIRTUAL com o(a) candidato(a): Nesta etapa, serão considerados os conhecimentos acadêmicos e a experiência profissional, bem como, o plano de trabalho que deve estar em consonância com os pressupostos do Programa MAISPAIC, segundo os critérios de pontuação definidos no **Anexo V** desta Chamada Pública

4.2.2 As entrevistas terão duração de, no máximo, 20 min e seguirão as diretrizes abaixo:

- a) Todas as entrevistas serão virtuais, em link a ser disponibilizado posteriormente para o e-mail informado pelo(a) candidato(a) no ato da inscrição.
- b) O não comparecimento do candidato na hora marcada, sob quaisquer circunstâncias, implicará em eliminação do processo seletivo.

5. DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS CANDIDATOS

5.1 A Seleção dos Candidatos será realizada mediante a análise dos seguintes itens (currículo, plano de trabalho e entrevista), de acordo com os critérios de pontuação a seguir:

FASE	CRITÉRIO	PONTUAÇÃO MÁXIMA
1º	Análise do Currículo do candidato, de acordo com os critérios estabelecidos no Anexo IV	15 (QUINZE) PONTOS
	Análise do Plano de Trabalho, de acordo com os critérios estabelecidos no Anexo II	10 (DEZ) PONTOS
2º	Entrevista com o Candidato de acordo com os critérios estabelecidos no Anexo V	25 (VINTE E CINCO) PONTOS
PONTUAÇÃO TOTAL		50 (CINQUENTA) PONTOS



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

Observação 1: Para compor o banco de bolsistas do programa MAISPAIC, serão considerados(a) aprovados(a) para a segunda etapa, os(a) candidatos(a) que obtiverem a pontuação mínima de 15 (quinze) pontos.

Observação 2: Para compor o banco de bolsistas do programa MAISPAIC, serão considerados(a) aprovado(a) neste Processo de Seleção os candidatos que obtiverem nota final com pontuação mínima de 30 (trinta) pontos.

6. DAS INSCRIÇÕES

6.1. **Virtual:** As inscrições estarão abertas no período de 14 a 16 de fevereiro de 2022 e serão realizadas exclusivamente por meio de formulário eletrônico:

<https://forms.gle/qCUqfnNiLppVrWYd6> disponibilizado no site da Seduc-CE (www.seduc.ce.gov.br) e no site do Mais Paic (www.idadecerta.com.br)

6.1.1 No ato da inscrição, os candidatos deverão preencher os dados solicitados e enviar os seguintes arquivos, por meio do formulário eletrônico disponibilizado.

- a) Cópia do RG;
- b) Cópia do CPF;
- c) Currículo *Lattes*, em pdf, com a cópia dos comprovantes, correspondente ao nível da bolsa pretendido;
- d) Plano de trabalho, em formato de PDF, conforme roteiro apresentado no **Anexo III**;
- e) Declaração de experiência no Magistério (para os Eixos de Ensino Fundamental I e II); na área da Educação, e/ou da Literatura, e/ou da Arte e Cultura (para o Eixo de Literatura e Formação do Leitor); na Gestão (para o Eixo de Gestão).

Observação 1: É de inteira responsabilidade do(a) candidato(a) o acesso ao link do formulário, bem como o envio da documentação acima por meio eletrônico, seguindo as orientações da Chamada Pública.

Observação 2: O número total de caracteres do formulário disponibilizado não deve ultrapassar 200.000 caracteres.

7. DA COMISSÃO DE SELEÇÃO

7.1. Será constituída comissão de seleção sob a responsabilidade da COPEM/SEDUC e poderá ser composta por especialistas na área, preferencialmente, com lotação na mesma coordenadoria.

7.2 A COPEM/SEDUC coordenará e organizará o processo seletivo de forma geral, realizando as atividades de análise documental, entrevistas, julgamentos e análise de recursos, podendo para tanto, ser apoiada em suas atividades por outros profissionais.

7.2. Todas as etapas deste edital serão divulgadas no site da SEDUC (www.seduc.ce.gov.br) e no site do MAISPAIC (www.idadecerta.com.br), garantindo a transparência do processo.

7.3. Não poderão concorrer candidatos que tenham parentes até o terceiro grau participantes da respectiva Comissão de Seleção.

7.4 Os eventuais casos não contemplados pelo Edital serão analisados pela comissão da seleção.

8. DA DIVULGAÇÃO DO CRONOGRAMA



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

Todos os resultados serão divulgados no site da SEDUC (www.seduc.ce.gov.br) e no site do MAISPAIC (www.idadecerta.com.br)

8.1 Primeira etapa

8.1.1 Inscrições (online): **14 a 16 de fevereiro de 2022;**

8.1.2 Análise do currículo e do Plano de Trabalho do (a) candidato (a): **17 e 18 de fevereiro de 2022;**

8.1.3 Divulgação do resultado preliminar da primeira etapa: **21 de fevereiro de 2022;**

8.1.4 Período para interposição de recursos da primeira etapa: **22 de fevereiro de 2022;**

8.1.5 Divulgação Resultado Final da primeira etapa: **23 de fevereiro de 2022;**

8.2 Segunda etapa:

8.2.1 Divulgação das datas, horário e local das entrevistas do (a) candidato (a) selecionado (a), na primeira etapa: **24 de fevereiro de 2022;**

8.2.2 Entrevista do (a) candidato (a) selecionado (a) na primeira etapa: **25 e 28 de fevereiro de 2022;**

8.2.3 Divulgação do resultado preliminar da segunda etapa: **01 de março de 2022;**

8.2.4 Período para interposição de recursos: **02 de março de 2022;**

8.2.5 Resultado final será divulgado no dia **03 de março de 2022.**

9. DOS RECURSOS

9.1. O (a) candidato (a) poderá apresentar recurso à Comissão Julgadora, no prazo de 1 (um) dia útil, contado a partir da data de publicação dos resultados da 1ª e 2ª Etapas da seleção, exclusivamente por meio de formulário eletrônico, disponibilizado no site da SEDUC (www.seduc.ce.gov.br) e no site do MAISPAIC (www.idadecerta.com.br)

9.2. O Resultado Final será divulgado no site da SEDUC, por meio de uma relação, em ordem alfabética, com nomes dos candidatos considerados aptos neste processo seletivo.

10. VIGÊNCIA DA SELEÇÃO, CONCESSÃO E RESCISÃO DE BOLSAS

10.1 Após a divulgação do resultado final da presente seleção será constituído, por meio de portaria da Secretaria da Educação, um banco de candidatos aptos a serem bolsistas do Programa MAISPAIC, o qual terá validade de 02 (dois) anos, podendo ser prorrogado por igual período.

10.2 A aprovação na presente seleção e a participação no banco de candidatos aptos a serem bolsistas do Programa MAISPAIC não geram direito adquirido ao recebimento de bolsa do programa, mas apenas expectativa de direito, uma vez que as bolsas serão concedidas de acordo com as necessidades da Administração.

10.3 O tempo mínimo de execução das bolsas será de (03) três meses, podendo ser prorrogado pela SEDUC, conforme limite máximo previsto em legislação, seja para execução da ação inicialmente planejada ou para outras ações previstas no âmbito dos Eixos do Programa MAISPAIC.

10.4 Em conformância com o Art.11º da Lei nº 15.276, de 28 de dezembro de 2012, a COPEM/SEDUC poderá cancelar ou suspender o pagamento da bolsa a qualquer momento, caso seja constatado o não cumprimento por parte do bolsista, das obrigações constantes no Termo de Compromisso e/ou Plano de Trabalho.



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

11. DISPOSIÇÕES GERAIS

11.1 As vagas serão preenchidas conforme a vacância e necessidade das ações realizadas pelo Programa MAISPAIC.

11.2 Os casos não especificados nesta Chamada Pública serão resolvidos pela Comissão de Seleção e divulgados no site da SEDUC.

11.3 Os candidatos selecionados serão convocados pela SEDUC, e, caso necessário, haverá atualização do Plano de Trabalho, para a definição do tempo de execução das ações e valores das Bolsas.

11.4 Fica reservado à SEDUC o direito de prorrogar, revogar ou anular a presente Chamada Pública. Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

11.5 Essa comissão não se responsabilizará por inscrições não recebidas devido a problemas técnicos dos usuários.

11.6 Esta chamada pública tem a vigência de 02 (dois anos) a contar da data de publicação do resultado final desta chamada, podendo ser prorrogada por igual período uma única vez.

Fortaleza, 10 de fevereiro de 2022.

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação do Estado do Ceará



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ - SEDUC
CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE BOLSISTAS DO PROGRAMA
APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA – MAISPAIC

ANEXO I - DETALHAMENTO QUANTO À TIPIFICAÇÃO E AO VALOR MÁXIMO DA
BOLSA DE EXTENSÃO TECNOLÓGICA

*Valores destinados para dedicação de 40 horas semanais, podendo sofrer alterações, conforme necessidade de atualização do Plano de Trabalho.

TIPO DE BOLSA	DESCRIÇÃO	VALOR*
Bolsa de Extensão Tecnológica Nível I	Profissionais, servidores públicos ou não, com titulação de doutor ou detentores de amplo conhecimento na sua área de atuação, com graduação em qualquer área do conhecimento, para executarem atividades voltadas ao atendimento dos objetivos do PAIC, nas áreas de gestão, gestão escolar, avaliação externa da aprendizagem e aperfeiçoamento pedagógico.	R\$ 4.600,00
Bolsa de Extensão Tecnológica Nível II	Profissionais, servidores públicos ou não, com titulação de mestre nas áreas da educação, para executarem projetos e prestarem assessoria educacional que agregue conhecimento técnico e científico a uma das seguintes áreas de conhecimento: Educação Infantil, Gestão Pedagógica-Alfabetização e Formação de Professores; Gestão da Educação Municipal, Formação do Leitor, Avaliação Externa da Aprendizagem, bem como planejamento e elaboração de materiais didáticos que contribuam com as formações dos professores da Educação Básica.	R\$ 3.600,00
Bolsa de Extensão Tecnológica Nível III	Profissionais, servidores públicos ou não, com titulação mínima de graduação nas	R\$ 1.500,00



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

	<p>áreas da educação, para execução de atividades de planejamento, avaliação, acompanhamento e execução dos objetivos e metas para realização de estudos e reflexão continuada cada um dos eixos do PAIC sobre os conteúdos e estratégias formativas e supervisão e organização da estratégia de formação dirigida às equipes municipais.</p>	
--	---	--



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ - SEDUC
CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE BOLSISTAS DO PROGRAMA
APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA – MAISPAIC

ANEXO II – CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO
PROPOSTO PELO CANDIDATO

	CRITÉRIOS DE ANÁLISE E JULGAMENTO DO PLANO DE TRABALHO	PONTUAÇÃO
A	Atendimento à estrutura exigida	01 (um) ponto
A	Atendimento aos objetivos do MAISPAIC na(s) área(s) proposta(s)	03 (três) pontos
B	Coerência com as metodologias que vêm sendo desenvolvidas na s áreas de atuação do Programa MAISPAIC e com o que está sendo proposto no plano de trabalho	03 (três) pontos
C	Clareza, coerência, objetividade e condição de aplicabilidade	03 (três) pontos
Total da pontuação máxima obtida no Plano de Trabalho		10 pontos



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ- SEDUC
CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE BOLSISTAS DO PROGRAMA
APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA – MAISPAIC

ANEXO III- ROTEIRO PARA PROPOSTA DO PLANO DE TRABALHO

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 CANDIDATO

NOME COMPLETO _____

ENDEREÇO _____

TELEFONES PARA CONTATO _____

E-MAIL _____

2. DADOS DO PLANO DE TRABALHO

2.1 TÍTULO _____

2.2 BOLSA PRETENDIDA _____

2.3 EIXO DE ATUAÇÃO _____

2.4 PERÍODO DE VIGÊNCIA DO PLANO DE TRABALHO _____

3. INTRODUÇÃO

Nesta seção espera-se que o(a) candidato(a) apresente, de forma breve, a contextualização da sua proposta, alinhando-a aos pilares do Programa MAISPAIC.

4. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Nesta seção espera-se que o(a) candidato(a) apresente os objetivos gerais e específicos das ações propostas em seu Plano de Ação, alinhadas ao foco de sua proposta e aos pilares do Programa MAISPAIC.

5. JUSTIFICATIVA

Nesta seção espera-se que o(a) candidato(a) justifique, por meio de evidências e de aporte teórico alinhado às concepções do programa MAISPAIC, bem como norteado pelos documentos basilares da Educação Básica, a nível nacional e estadual, como seu Plano de Trabalho apresenta-se relevante para a formação selecionada no tópico 3 deste roteiro.

6. METODOLOGIA

Nesta seção, espera-se que o(a) candidato(a) apresente uma sistematização de ações, pensando no eixo formativo selecionado, com base em: encontros formativos ao longo do ano, produção de materiais de suporte pedagógico e acompanhamento de ações estratégicas voltadas para a consecução dos objetivos do MAIS PAIC, alinhados à área pretendida.

7. RESULTADOS ESPERADOS

Nesta seção, espera-se que o(a) candidato(a) sinalize, de forma concreta e plausível, possíveis impactos do seu Plano de Trabalho no cenário das ações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará voltadas às ações do MAISPAIC.



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, espera-se que o(a) candidato(a) finalize sua proposta, a partir de revisão de seu plano, reforçando os principais aspectos abordados e sinalizando possíveis obstáculos e soluções para eles.

9. REFERÊNCIAS

Nesta seção, o(a) candidato(a) deve listar os autores citados ao longo do seu plano, conforme regras da ABNT.



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ- SEDUC
CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE BOLSISTAS DO PROGRAMA
APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA – MAISPAIC

ANEXO IV- CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO DO CURRÍCULO

Bolsa de Extensão Tecnológica I		
TÍTULOS/ PRODUÇÃO	PONTUAÇÃO	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Diploma de Mestrado na área da Educação, ou Artes, ou Gestão e/ou afins, relacionado ao Eixo selecionado.	4,0 por certificado	04 (quatro) pontos
Diploma de Especialização na área da Educação, ou Artes, ou Gestão e/ou afins, relacionado ao Eixo selecionado.	3,0 por certificado	03 (três) ponto
Publicação científica na área de Educação Básica, Literatura e/ou Gestão em (artigos, livros e/ou capítulos de livro, trabalhos apresentados em congressos, seminários, simpósios ...) nos últimos três anos.	1,0 por publicação*	03 (três) pontos
Cursos de qualificação correlatos à área de atuação para o nível de bolsa pretendido pelo(a) candidato(a), limitando-se a dois cursos, com carga horária mínima de 100 horas cada, nos últimos cinco anos.	1,0 por certificado	02 (dois) pontos
Experiência profissional como formador e/ou consultor nos últimos 5 anos	1,0 por ano **	03 (três) pontos
total		15 pontos



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
 Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

Bolsa de Extensão Tecnológica II		
TÍTULOS/ PRODUÇÃO	PONTUAÇÃO	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Diploma de Doutorado na área da Educação, ou Artes, ou Gestão e/ou afins, relacionado ao Eixo selecionado.	4,0 por certificado	04 (quatro) pontos
Diploma de Especialização na área da Educação, ou Artes, ou Gestão e/ou afins, relacionado ao Eixo selecionado.	3,0 por certificado	03 (três) pontos
Publicação científica na área de Educação Básica, Literatura e/ou Gestão em (artigos, livros e/ou capítulos de livro, trabalhos apresentados em congressos, seminários, simpósios ...) nos últimos três anos.	1,0 por certificado**	03 (dois) ponto
Cursos de qualificação correlatos à área de atuação para o nível de bolsa pretendido pelo(a) candidato(a), limitando-se a dois cursos, com carga horária mínima de 100 horas cada, nos últimos cinco anos.	0,5 por publicação	02 (dois) pontos
Experiência profissional como formador e/ou consultor nos últimos 5 anos.	1,0 por certificado**	03 (dois) pontos
total		15 pontos

Bolsa de Extensão Tecnológica III		
TÍTULOS/ PRODUÇÃO	PONTUAÇÃO	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Diploma de Especialização na área da Educação, ou Artes, ou Gestão e/ou afins, relacionado ao Eixo selecionado.	4,0 por certificado	04 (quatro) pontos
Publicação científica na área de Educação Básica, Literatura e/ou Gestão em (artigos, livros e/ou capítulos de livro, trabalhos apresentados em congressos, seminários, simpósios ...) nos últimos três anos.	2,0 por certificado*	04 (quatro) pontos
Cursos de qualificação correlatos à área de atuação para o nível de bolsa pretendido pelo(a) candidato(a), limitando-se a dois	2,0 por certificado	04 (quatro) pontos



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

cursos, com carga horária mínima de 100 horas cada, nos últimos cinco anos.		
Experiência profissional como formador e/ou consultor nos últimos 5 anos.	1,0 por certificado**	03 (dois) pontos
total	15 pontos	

* As publicações precisam constar no Currículo *Lattes*, com acesso aos links para verificação

** As declarações precisam ser assinadas no prazo máximo de seis meses.



Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ- SEDUC
CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE BOLSISTAS DO PROGRAMA
APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA – MAISPAIC

ANEXO V- ROTEIRO E CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO DA ENTREVISTA

Candidato:	
Titulação:	
Eixo Pretendido:	
Pontuação da 1ª Etapa:	
Roteiro de Entrevista	
Exposição da experiência profissional relacionada à área pretendida	máx. 5 pontos
Conhecimento sobre o plano de trabalho apresentado, relacionado aos objetivos do MAISPAIC, além de apresentação clara sobre a execução dele.	máx. 10 pontos
Exposição da experiência com formação de professores e elaboração de materiais	máx. 10 pontos
Exposição da disponibilidade do candidato para a execução dos trabalhos referentes ao plano de trabalho apresentado e a atuação do profissional nas ações correspondentes ao nível de bolsa pretendido.	máx. 5 pontos
Pontuação da entrevista	
Pontuação final: (mínimo 30, para aprovação)	

Anexo F – Agenda das formações 2021 do Eixo de Literatura e Formação do Leitor



MAIS PAIC FORMAÇÃO 2021

Eixo de Literatura e Formação do Leitor - Ensino Fundamental.

Tema: A literatura hoje.

Público: Formadores do Ciclo de Alfabetização e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental das CREDE.

Formadores: Efigênia Alves (convidada), Fabiana Skeff e Elder Sales (Eixo de Literatura – COPEM/SEDUC).

Data: 09 de março de 2021.

Horário: 15 às 16h.

AGENDA - Módulo I

1. Conto com você!

Conto: O Urso da Meia Lua – Mulheres que correm com Lobos de Clarissa Pinkola Estés.

2. Bem-vindos às Formações MAIS PAIC 2021.
Núcleo Gestor da COPEM.

3. As propostas do Eixo de Literatura e Formação do Leitor para as formações 2021.

4. Artigo: O ensino da literatura hoje – Benedito Antunes.
Debate e reflexões compartilhadas.

5. Encaminhamentos para o próximo encontro.

6. Canta comigo
Música: Paciência - Canção de Lenine.

E vos direi: "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e entender estrelas."

Olavo Bilac,
em "Via Láctea XIII", 1888.



MAIS PAIC FORMAÇÃO 2021

Eixo de Literatura e Formação do Leitor - Ensino Fundamental Módulo II

Tema: A literatura em sala de aula

Público: Formadores Regionais do Ciclo de Alfabetização e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Consultora: Efigênia Alves.

Formadores: Fabiana Skeff e Elder Sales (Eixo de Literatura – COPEM/SEDUC).

Data: 10 de maio de 2021 (Ciclo de Alfabetização, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental).

Horário: 15 às 16h.

Data: 11 de maio de 2021 (Ensino Fundamental Anos Finais).

Horário: 15 às 16h.

AGENDA

1. Momento do cafezinho: partilha de experiências da literatura na sua vida;
2. Eu te recebo em minha casa;
3. Sustentação teórica: A literatura em sala de aula – breves apontamentos
4. Sugestões de atividades adaptadas para o ensino remoto.
5. Dinamizando uma história das coleções do MAIS PAIC: Relatos e Partilhas;
6. Encerramento: Volto já!

No mais fino e doído do seu
Sentimento ela pensava: - Vou
Ser feliz!

Clarice Lispector



MAIS PAIC FORMAÇÃO 2021
Eixo de Literatura e Formação do Leitor - Ensino Fundamental
Módulo III

Tema: A Literatura e Formação das Sensibilidades.
Público: Formadores Regionais do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa.
Consultora: Efigênia Alves.
Formadores: Fabiana Skeff e Elder Sales (Eixo de Literatura – COPEM/SEDUC).
Data: 10 de setembro de 2021.
Horários: Anos Iniciais das 9 às 10h – Anos Finais das 15 às 16h.

AGENDA

1. Abertura: Cafezinho com música;
2. Eu te ofereço...
Texto: O menino e o jardineiro (Autora: Efigênia Alves);
3. Sustentação teórica: **A literatura e a formação das sensibilidades. Ou: com quantas histórias se faz uma pessoa?** (Autora: Efigênia Alves);
4. Materiais de Literatura: Livros, Contos e sugestões de atividades dinamizadoras para alunos e professores do Ensino Fundamental;
5. Dinamização em foco: Uma atividade de partilha da leitura literária;
6. Encerramento: Voltaremos já!

*Um desejo de se introduzir a grandes passos
na imensa treva da noite e a atravessar,
e a romper, esquecido das lutas e trabalhos,
e penetrar num vasto campo luminosos onde tudo
fosse beleza, e harmonia, e sossego.*

O Quinze – Raquel de Queiroz.



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Recordando



**Nosso encontro, outubro de 2020.
Hoje tem formação,
artigo pronto,
Vai dar certo!
slides no ponto,
plantinhas na decoração
música escolhida
será linda a acolhida...
Palmas... Vai dar certo!!!
Café e batom passados,
coração tá tão acelerado!
Apertado...**



**Link aberto,
Lágrima teima vir
Acho que não vai dar
Respira, deixa o ar entrar!
Lembra? Tudo isso vai passar...
Calma, vai dar certo
Canta ou Dança pra aliviar,
Isso! Pronto!
Tá tudo bem!
VAI COMEÇAR.**



#JuntosPelaEducaçãoDoCeará



NOSSO ENCONTRO, OUTUBRO DE 2021.

Formação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor para o Ciclo de Alfa, 4º e 5º anos, Ensino Fundamental 2. E quem mais quiser e vier...

**Esse dia vai ser lindo!
Vamos ler poesias, contos, bilhetes
Cantar, dançar, rir e chorar.
Traga o que quiser compartilhar**

Uma  ,

um  ,

uma  ,

o  ...

Vai dar certo!

Vamos viver nossa Roda Virtual de Partilha Poética

Será dia 25 de outubro às 15 horas.

Endereço: <https://meet.google.com/epr-xqvi-fmc>

[acesse aqui](#)

#JuntosPelaEducaçãoDoCeará

Anexo G – Agenda das formações 2022 do Eixo de Literatura e Formação do Leitor



Agenda

Eixo de Literatura e Formação do Leitor

Curso: Educação Literária no Ensino Fundamental – 2022

Agenda do 1o Módulo: Entre a Pele e a Palavra

17.03.2022

Manhã

- Roda de Conversa: Expectativas para esse módulo e para a formação como um todo.
- Roda de Poemas: Entre a pele e a palavra (leitura de poemas em livros que serão escolhidos para leitura e reflexões sobre como lemos poesia).

Tarde

- Roda de conhecimento: Conhecendo o gênero Poema, por meio de texto com abordagem voltada para a linguagem plurissignificativa (poema em versos e prosa poética), com exposição de slides apresentando tópicos motivadores das discussões.
Texto teórico: Caminhos da abordagem do poema em sala de aula, de José Hélder Pinheiro Alves.

18.03.2022

Manhã

- Roda do Conhecimento: Debate sobre artigo com foco da Educação Literária e discussões de ideias a partir de slides com tópicos motivadores. Texto teórico: O lugar da Literatura na escola e a formação literária de professores, de Cleudene de Oliveira Aragão.

Tarde

- Roda de Planejamento: Discussão sobre o planejamento da primeira formação para os formadores municipais (com foco na Poesia).
- Roda de Conversa: Relatos sobre a experiência de vivenciar esse 1o Módulo.

“A Infância passeia no soneto
Mas não quer ser chamada de menina,
Seu chapéu é de nuvens e arvoredo
Seu riso de cristal se chama rima.”

Horácio Dídimo





CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

Agenda do 2º Módulo:
O conto nos quatro cantos da vida

12.05.2022
Educação Literária: Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais

Manhã

- Vídeo de registro das formações regionais e municipais;
- Roda de conversa para escuta e orientações sobre as formações do Módulo 1;
- Vivenciar o Alforje de Histórias: Conto - A função da arte/1;
- Apresentar a proposta metodológica do Eixo com foco na Educação Infantil, Ciclo de Alfabetização e 4º e 5º anos (Círculo de Cultura);
- Critérios de avaliação e seleção de livros infantis e juvenis - breves apontamentos;
- Mãos Literárias em ação: em grupos, os formadores irão praticar algumas análises relacionadas às obras de literatura infantil.

Tarde

- Como ler contos ilustrados com as crianças? Algumas noções teóricas para uma mediação leitora consciente e crítica - breves apontamentos sobre o texto;
- Roda de Leitura: apresentar o *Entre Prosa e Poesia*, escolhendo uma estratégia do caderno para realizar a leitura;
- Mãos Literárias em ação: cada formador irá escolher um texto do gênero conto e elaborar uma estratégia para o uso desse texto em sala de aula.

13.05.2022
Educação Literária: Ensino Fundamental Anos Finais

Manhã

- Roda de contos: O livro dos abraços, de Eduardo Galeano - Conto: O mundo (Texto e Vídeo);
- Proposta metodológica: Eixo de Literatura e Formação do Leitor com foco no Ensino Fundamental II (anos finais) - Ciclo de leitura MAIS PAIC: Jornadas Literárias pensadas para os adolescentes do Ensino Fundamental II;
- Roda de debates sobre o texto teórico: Leitura de contos com o uso de estratégias de compreensão leitora - PROFLETRAS.

Tarde

- Apresentar e discutir possibilidades de estratégias de uso do texto literário (Conto) com os formadores;
- Roda de Leitura: A Cartomante - Machado de Assis;
- Mãos Literárias em ação: Vivenciar a escolha do gênero literário conto e elaborar uma estratégia para o uso do texto em sala de aula (anos finais);
- Sessão de feedback sobre o encontro.

COLOMER, Teresa. Introdução à literatura infantil e juvenil atual. 1ª ed - São Paulo: Global, 2017.
COSTA, Ilioni Augusta da; ROSA, Schirley Luiza. Proposta Didática de Leitura de Contos, PROFLETRAS, 2019.
GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Tradução: Eric Nepomuceno. - 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002.



Eixo de Literatura e Formação do Leitor - 3º Módulo de 2022 Ler, analisar e elaborar: o livro no Círculo de Leitura



04 de agosto / 2022

Manhã

1. Acolhida - com exibição do vídeo Livros de Caetano Veloso
2. Círculo de cultura - a partir da leitura compartilhada (em voz alta) e comentário coletivo do texto de Eliana Yunes Linguagem, educação e cultura: leituras (fragmento)
3. Discussão do texto - Alguns conceitos fundamentais de leitura literária (pag. 21 a 32) (apresentar brevemente em um powerpoint)
4. Análise de livros do PAIC (seguir modelo detalhado ao final) em 5 grupos

Coleção Infantil

- Categoria 1: Textos de Literatura Infantil destinados às crianças de 04 (quatro) a 06 (seis) anos de idade.
- Categoria 2: Textos de Literatura Infantil destinados às crianças de 07 (sete) e 08 (oito) anos de idade.
- Categoria 3: Textos de Literatura Infantil destinados às crianças de 09 (nove) e 10 (dez) anos de idade.

Coleção Infanto-juvenil MAIS PAIC MAIS LITERATURA

- Categoria 1: títulos para 6º e 7º ano;
- Categoria 2: Títulos para 8º e 9º ano.

Tarde

1. Trabalho em 7 grupos (Como trabalhar o texto literário na sala de aula? pag. 33 a 57). Analisar as atividades propostas no texto. Faria diferente? Como?

- Grupo 1- Atividade 3 (pag. 36)
- Grupo 2 - Atividade 4 (pag. 37)
- Grupo 3- Atividade 5 (pag. 40)
- Grupo 4- Atividade 6 (pag. 41)
- Grupo 5- Atividade 7 (pag. 48)
- Grupo 6- Atividade 8 (pag. 52)
- Grupo 7- Atividade 9 (pag. 53)



1. Discussão sobre as atividades analisadas



05 de agosto / 2022

Manhã

1. Apresentação dos passos da Sequência Básica do Letramento literário (COSSON, 2006) em um breve powerpoint
2. Criação de atividades para cada nível em 5 grupos (com a ajuda das formadoras)

Coleção Infantil

- Categoria 1: Textos de Literatura Infantil destinados às crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade.
- Categoria 2: Textos de Literatura Infantil destinados às crianças de 06 (seis) e 07 (sete) anos de idade.
- Categoria 3: Textos de Literatura Infantil destinados às crianças de 09 (nove) e 10 (dez) anos de idade.

Coleção Infanto-juvenil MAIS PAIC MAIS LITERATURA

- Categoria 1: títulos para 6º e 7º ano;
- Categoria 2: Títulos para 8º e 9º ano.

3. Levar como sugestões ATIVIDADES DO LIVRO PRÁTICAS DE LEITURA (imprimir uma cópia com cada atividade e por dentro de um pote para cada um tirar)

Tarde

1. Apresentação das propostas de atividades elaboradas por cada grupo
2. Conversa sobre como foi o encontro





TRABALHO DE ANÁLISE DO LIVRO (para ser realizado em grupos):

1. Leia cada um dos livros com bastante atenção. Comente-o com os colegas.
2. Observe cuidadosamente as ilustrações e os projetos gráficos dos livros. Troque idéias com as demais pessoas do grupo.
3. Procure atentar para informações sobre autor, ilustrador, projetista gráfico, editora, edição, ano de publicação, orelhas e quarta-capas, prêmios, coleções.
4. Em grupo, faça uma análise de cada um dos livros, por escrito, procurando responder às seguintes questões:
 - a) Como pode ser caracterizada a linguagem do livro? (Exemplos do que pode ser observado: uso de uma linguagem que se prende, ou não, a padrões rígidos da gramática normativa ou à mesmice; uso de uma linguagem mais contemporânea, mais próxima da fala de crianças e adolescentes - coloquialidade; uso de regionalismos, neologismos, jargões; trocadilhos e brincadeiras com as palavras.)
 - b) Para narrativas: Como pode ser caracterizada a narrativa? Como se caracterizam as personagens? (Exemplos do que pode ser observado: a história se desenvolve com princípio, meio e fim rígidos; há idas e vindas no tempo; há alternância de tempos e espaços narrativos; a narrativa se configura como diário, blogs ou outras formas de narrativas não convencionais na literatura.)
 - c) Para poemas: Como se caracteriza a linguagem poética? (Exemplos do que pode ser observado: uso de formas poéticas tradicionais como quadras, trava-línguas, sonetos, estrofes padronizadas, rimas muito previsíveis; apresentação de novas maneiras de se fazer poesia.)
 - d) Os valores ideológicos estão colocados em tom moralizante, sobrepondo-se aos aspectos artísticos do livro? Há críticas aos valores sociais estabelecidos? (Exemplos de papéis sociais e familiares estereotipados - pai como provedor do lar e mãe como dona-de-casa; avô e avós muito bonzinhos, etc.; quem faz o bem recebe sempre o bem; quem prejudica os outros será castigado; quem mente ou não se comporta adequadamente merece castigo, etc.)
 - e) O livro possibilita interpretações variadas, conforme as visões de mundo de diferentes leitores? Atenção!
 - f) Em que gênero literário classificaria esse livro? Conto, novela, fábula, apólogo, mito, lenda, poema, cordel, crônica?





Agenda – IV Módulo – Eixo de Literatura e Formação do Leitor

A Literatura e as maravilhosas viagens possíveis por outras linguagens artísticas

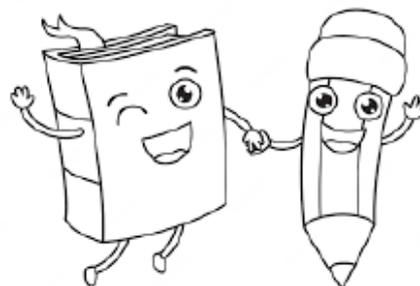
15 de setembro de 2022

Manhã

- Marina Colasanti – A gente se acostuma, mas não devia;
- Um mergulho na intertextualidade: Légua tirana (Luiz Gonzaga), Fotografia 3X4 (Belchior), Portinari, trecho do Quinze e fotografia de Sebastião Salgado;
- Oficina - Definições poéticas da vida - textos de Manoel de Barros, João Doederlein e Roseana Murray.

Tarde

- Oficina da Rede Nordeste.



16 de setembro de 2022

Manhã

- Abertura com o vídeo: Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore e biblioteca (Poema 123 – O afinador das palavras – Horácio Dídimo);
- Papo teórico sobre a intertextualidade na literatura;
- Oficina: Como trabalhar a intertextualidade nos anos finais através da sequência didática?

Tarde - Fátima

- Como um romance – por que os jovens não leem? Daniel Penac;
- Vídeo: Não era uma vez - Contos clássicos Recontados;
- Leitura coletiva do conto: Não era uma vez;
- Elaborar novas versões de contos tradicionais;
- Avaliação.

Apêndices

Apêndice A – Inquérito por questionário de perfil leitor



QUESTIONÁRIO PERFIL LEITOR

Caro(a) Participante,

Este questionário faz parte da pesquisa que investiga *A formação continuada dos professores dos anos iniciais para o ensino da leitura literária em escolas públicas do Ceará: uma análise do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC*. A presente pesquisa está sendo desenvolvida pela doutoranda Sammya Santos Araújo, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e do Professor Doutor Paulo Jorge Santos, no âmbito do Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem, da Universidade do Porto, Faculdade de Letras – FLUP.

Solicitamos que as respostas fornecidas neste formulário sejam pautadas na verdade e na sinceridade, para que os resultados desta possam ser validados. Gostaríamos de salientar que a identidade de todos os participantes será mantida em anonimato.

Agradecemos sua colaboração.

Dados pessoais e profissionais

Idade: _____

Sexo: feminino masculino

Escolaridade (formação acadêmica): _____

Atual função:

Formador Regional () Formador Municipal ()

O(A) senhor(a) leciona no 1.º ou 2.º ano do Ensino Fundamental I?

Quanto tempo é professor(a)-formador(a)?

Possui outro vínculo empregatício?

Sim () Não ()

Se sim, qual? _____

I – Histórico leitor

1. O(A) senhor(a) considera que o seu contato com o texto literário na infância foi:

Ruim Regular Bom Excelente

2. Quando criança, os seus pais liam/contavam histórias para o(a) senhor(a) ?

Sim Não Algumas vezes Não lembro

3. Que pessoas mais o(a) influenciaram para que o(a) senhor(a) lesse? (Pode assinalar mais de uma opção.)

Familiares

Professores

Amigos

Nenhuma pessoa

Outra pessoa. Qual? _____

4. Como o(a) senhor(a) considera que foi o seu “período de aprender a ler” na infância?

Uma atividade prazerosa e motivadora.

Uma atividade negativa: chata e cansativa.

Uma obrigação pedagógica: sem grande relevância

Não lembro.

II – Experiências leitoras atuais

5. Com que frequência, o(a) senhor(a) lê por fruição/prazer?

Quase nunca

Algumas vezes por ano

Algumas vezes por mês

Pelo menos uma vez por semana

Pelo menos uma vez por dia

6. O que o(a) senhor(a) lê com mais frequência?

7. O(A) senhor(a) gostaria de indicar os textos literários que mais gostou de ler? Se sim, quais?

8. Com que frequência lê textos literários?

9. Ao ler um texto literário, como o(a) senhor(a) costuma geralmente realizá-lo?

- O texto na íntegra
- Saltando partes ou páginas
- Selecionando trechos ou capítulos
- Outros, qual? _____

10. O que mais o influencia na escolha de uma obra literária? (Pode assinalar mais de uma opção.)

- A temática
- A indicação de professores
- A publicidade em torno da obra
- A crítica sobre a obra
- A indicação de parentes e amigos
- Outros _____

11. Atualmente, como o(a) senhor(a) considera seu interesse pela leitura literária?

- Ruim
- Regular
- Bom
- Excelente

12. Caso tenha se afastado da leitura literária, quais as circunstâncias o(a) conduziram para esse afastamento?

- Falta de tempo
- Falta de interesse
- Dificuldade de acesso a textos/livros de leitura literária
- Outro, qual?

III – Acerca da formação acadêmica

13. O(A) senhor(a) acha que o curso de magistério ou a faculdade cursada teve influência na sua prática como leitor(a)? Justifique.

- Nenhuma influência
- Alguma influência
- Muita influência

Justificativa da questão 13: _____

14. As atividades de que participa na sua formação continuada têm ou tiveram influência na sua prática como leitor(a)? Justifique.

() Nenhuma influência

() Alguma influência

() Muita influência

Por quê? _____

15. O(A) senhor(a) acredita que poderia melhorar sua formação literária? Justifique sua resposta.

Apêndice B – Inquérito por questionário sobre as formações



QUESTIONÁRIO SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS DO MAIS PAIC

Caro(a) Participante,

Este questionário faz parte da pesquisa que investiga *A formação continuada dos professores dos anos iniciais para o ensino da leitura literária em escolas públicas do Ceará: uma análise do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC*. A presente pesquisa está sendo desenvolvida pela doutoranda Sammya Santos Araújo, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e do Professor Doutor Paulo Jorge Santos, no âmbito do Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem, da Universidade do Porto, Faculdade de Letras – FLUP.

Solicitamos que as respostas fornecidas neste formulário sejam pautadas na verdade e na sinceridade, para que os resultados desta possam ser validados. Gostaríamos de salientar que a identidade de todos os participantes será mantida em anonimato.

Agradecemos sua colaboração.

1. Há quantos anos participa das Formações do MAIS PAIC?

2. O(A) senhor(a) participou das Formações do MAIS PAIC no ano de 2021 (de 2022 - para o Grupo 2?

() Sim () Não

3. Como considera as Formações do MAIS PAIC?

() Excelentes

() Boas

() Regulares

() Ruins

() Não sei

4. As formações realizadas pelo MAIS PAIC orientam para a utilização do texto literário em sala de aula?

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Não lembro

5. Se sim, como avaliaria estas formações do MAIS PAIC com foco na utilização da leitura literária em sala de aula?

- Excelentes
- Boas
- Regulares
- Ruins

6. As formações do MAIS PAIC possuem:

- Somente prática para a sala de aula
- Somente teoria
- Prática e teoria
- Outros _____

7. Costuma utilizar os conhecimentos adquiridos nas formações do MAIS PAIC em sua sala de aula como formador e/ou professor do Ensino Básico?

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Não lembro

8. Já recebeu livros de Literatura Infantil do MAIS PAIC (Coleção Paic, Prosa e Poesia) para realizar as formações?

- Sim Não

9. Se sim, utilizou os livros de Literatura Infantil distribuídos pelo MAIS PAIC (Coleção Paic, Prosa e Poesia) em suas formações ou em sala de aula?

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Não lembro

10. As formações do MAIS PAIC promovem uma reflexão sobre as suas ações com o texto literário já existentes em sala de aula?

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Não lembro

11. Como as formações do MAIS PAIC refletem sobre a utilização do texto literário em sala de aula? (Pode assinalar mais de uma opção.)

- Buscam desenvolver a consciência estética do aluno.
- Buscam ampliar o conhecimento gramatical do aluno.
- Buscam estimular o hábito e o gosto pela leitura do aluno.
- Buscam ampliar a competência literária do aluno.

12. O(A) senhor(a) realiza algum acompanhamento da prática do professor após as formações continuadas do MAIS PAIC?

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Não lembro

13. As teorias trabalhadas durante as formações do MAIS PAIC resignificaram sua prática pedagógica em sala de aula como professor-formador?

- Sim
- Não
- Algumas vezes
- Não lembro

14. Acredita que as formações do MAIS PAIC precisam melhorar em relação ao foco dado ao ensino da leitura literária em sala de aula?

- Sim Não

Se sim, o que o(a) senhor(a) sugere para melhorar essas formações do MAIS PAIC quanto ao ensino da leitura literária em sala de aula?

15. Quais pontos positivos o(a) senhor(a) destacaria nas formações do MAIS PAIC quanto ao ensino da leitura literária em sala de aula?

Apêndice C – Inquérito por questionário ao final do processo de formação continuada



Caro(a) Participante,

Este questionário faz parte da pesquisa que investiga *A formação continuada dos professores dos anos iniciais para o ensino da leitura literária em escolas públicas do Ceará: uma análise do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC*. A presente pesquisa está sendo desenvolvida pela doutoranda Sammya Santos Araújo, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e do Professor Doutor Paulo Jorge Santos, no âmbito do Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem, da Universidade do Porto, Faculdade de Letras – FLUP.

Solicitamos que as respostas fornecidas neste formulário sejam pautadas na verdade e na sinceridade, para que os resultados desta possam ser validados. Gostaríamos de salientar que a identidade de todos os participantes será mantida em anonimato.

Agradecemos sua colaboração.

1. Qual sua opinião sobre o trabalho com o texto literário nos anos iniciais (Ciclo de Alfabetização) desenvolvido pelo MAIS PAIC no ano de 2022?
2. O(A) senhor(a) trabalha com o texto literário nas formações do MAIS PAIC? Se sim, quais textos literários (gêneros) utiliza durante as formações?
3. Quais textos literários (gêneros) seus alunos mais gostam?
4. Com qual frequência utiliza os textos literários nas formações do MAIS PAIC?
5. Costumava utilizar (e recomendar) outros espaços da escola para realizar leituras literárias com seus alunos?
6. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, quais espaços da escola costumava utilizar (e recomendar)?

7. O planejamento das aulas é feito em conjunto com outros professores(as), coordenadores(as) ou sozinho(a)?

8) Com que frequência planeja as suas atividades de ensino e qual(is) material(is) de apoio tem para planejar as atividades (material de apoio, como livros didáticos, referencial teórico e outros)?

9. Em geral, que estratégias didáticas o(a) senhor(a) adota no trabalho com a leitura literária?

10. Ao selecionar um texto literário para trabalhar em sala de aula, quais critérios considera importante?

11. Quais as suas dificuldades no trabalho com o texto literário em sala de aula?

12. Caso acredite que a qualidade do ensino da leitura literária nos anos iniciais (Ciclo de Alfabetização) precise melhorar, consegue sugerir algumas alternativas?

**Apêndice D – Vídeos catalogados das contações de história –
Coleção PAIC PROSA E POESIA, produzidos pelos Eixo de
Literatura e Formação do Leitor, através do Programa
Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC durante os anos de
2020 e 2021**

Ordem	História	Link de acesso para Youtube
1	A bela andorinha da asinha quebrada	https://www.youtube.com/watch?v=tc_qvrl3EHU&t=45s
2	A borboleta Lilica e o grilo Criqui	https://www.youtube.com/watch?v=NnZo3FKz_HQ&t=61s
3	A borboleta rosa	https://www.youtube.com/watch?v=U5ihNNyh6Ko
4	A casa dos animais	https://www.youtube.com/watch?v=QB9R04yOAsM
5	A cigarra e a formiga	https://www.youtube.com/watch?v=mh5wSrCj4Cc
6	A fábrica de brinquedos	https://www.youtube.com/watch?v=JJOj8eFvbbA
7	A família musical de Joãozinho	https://www.youtube.com/watch?v=y-N3BkGY_28
8	A festa do camaleão	https://www.youtube.com/watch?v=JfJi45apsp0
9	A flor de mandacaru	https://www.youtube.com/watch?v=yzmrbgE39Tc
10	A folia de reis	https://www.youtube.com/watch?v=5y4GF9zLyPo
11	A formiga que queria cantar	https://www.youtube.com/watch?v=mh5wSrCj4Cc&t=17s
12	A galinha fofqueira	https://www.youtube.com/watch?v=vuwglB9tc7l
13	A hora do banho	https://www.youtube.com/watch?v=MQ0l9JCOyrA
14	A lagoa encantada	https://www.youtube.com/watch?v=vn93K5Bjd9k
15	A magia das letras	https://www.youtube.com/watch?v=qnWCsPzjN5k
16	A natureza e os números	https://www.youtube.com/watch?v=C-SjBaDbjoo
17	A sinfonia da Dona Cutia	https://www.youtube.com/watch?v=axUmDjksF70
18	A tocaia de lampião e dos seres encantados	https://www.youtube.com/watch?v=5Tip6DwnbDA
19	Algodão-doce doce	https://www.youtube.com/watch?v=Pv0wWEuXlpA
20	Borboletas bailarinas	https://www.youtube.com/watch?v=yW1ZHCKSHdE
21	Brincar de quê?	https://www.youtube.com/watch?v=VqxvtcfHsN0
22	Café com pão, bolacha não	https://www.youtube.com/watch?v=NOlIfwQsxxo

23	Como isso seria se assim não fosse?	https://www.youtube.com/watch?v=5mRAm8JKUbs
24	Dom Rato, o rei da confusão	https://www.youtube.com/watch?v=geS6AqawX0c
25	Esconde-esconde das palavras	https://www.youtube.com/watch?v=ivQec7_GFek
26	Esta história vem do mar...	https://www.youtube.com/watch?v=3B4nEySHfdA&t=12s
27	Estrelas cirandeiros	https://www.youtube.com/watch?v=rdA-o4jwTIE
28	História de lobisomem	https://www.youtube.com/watch?v=BacYU_Bx6po
29	Lancelote e Canarinho	https://www.youtube.com/watch?v=hdlRvhdvb0Y&t=150s
30	Lêdo, o livrinho que queria ser lido	https://www.youtube.com/watch?v=UgGN9Jt_EMA
31	Lobo Mal Arrependido	https://www.youtube.com/watch?v=LYB5wZjSIOW
32	Mauro e o Dinossauro	https://www.youtube.com/watch?v=PhB8y6pCoQ4
33	O arraial da bicharada	https://www.youtube.com/watch?v=d40l70gjc9w
34	O baú ancestral: histórias de bisavó	https://www.youtube.com/watch?v=X7js51_oyDc
35	O calango lango tango queria ser jacaré	https://www.youtube.com/watch?v=QOXrJdEjfrQ
36	O desfile dos bichos	https://www.youtube.com/watch?v=dm1Qps3X8uM
37	O galinheiro mal-assombrado	https://www.youtube.com/watch?v=YXITppfcl5E
38	O gato e o rabo da raposa	https://www.youtube.com/watch?v=EQDqV39JEgo
39	O homem que enganou a morte	https://www.youtube.com/watch?v=AYt_7O7-Upl
40	O livro dos sorrisos	https://www.youtube.com/watch?v=_S-nYYZQvZk&t=5s
41	O menino e o cata-vento	https://www.youtube.com/watch?v=QbjnEHg81tY
42	O menino e o tempo	https://www.youtube.com/watch?v=sbGifYq_FJI&t=40s
43	O ovo mudo (um conto-poema do pé quebrado)	https://www.youtube.com/watch?v=reJCZh5R9U
44	O palhaço que perdeu a graça	https://www.youtube.com/watch?v=FffwHmkfPso
45	O papagaio tagarela	https://www.youtube.com/watch?v=luQkl1XWeEk
46	O passeio de Mariana	https://www.youtube.com/watch?v=uMBJGvZAHuU
47	O Príncipezinho Malcriado	https://www.youtube.com/watch?v=sgxNbTjPC9M

48	O que me disse o Saci	https://www.youtube.com/watch?v=OKVtGqdNid8
49	O sapo de sapato	https://www.youtube.com/watch?v=VigyQSiUMwo
50	O segredo de Nilo, o gambá!	https://www.youtube.com/watch?v=ZO2YmWUC5q4
51	O sumiço da nota sol	https://www.youtube.com/watch?v=rLMWIBTfPxs
52	O tapete de fuxico	https://www.youtube.com/watch?v=0v0WY9C-D7k
53	O tempo que o tempo tem	https://www.youtube.com/watch?v=jZTK3D8T5no&t=5s
54	Os irmãos sapo	https://www.youtube.com/watch?v=cjuKvG3uzbc&t=8s
55	Os porquês da pipoca	https://www.youtube.com/watch?v=wE5sEb4_3-0
56	Outra história de Iracema	https://www.youtube.com/watch?v=xuFiVq6J3dg
57	Outro sinal de chuva	https://www.youtube.com/watch?v=Y6lu7m5OV9g
58	Paca, cara, cará, caramujo, cotia viva a cantoria	https://www.youtube.com/watch?v=4wMu0Bmn_Pg&t=10s
59	Poesia toca lá pra toca, tó cá tá da história poemices de a z	https://www.youtube.com/watch?v=znKKEj2KU9M
60	Por quê? Por quê? E porque!	https://www.youtube.com/watch?v=HQISDWVC_7Q
61	Que bicho é este?	https://www.youtube.com/watch?v=LQdthxMMcL4
62	Quem já viu?	https://www.youtube.com/watch?v=yLOBEXrN7pQ&t=8s
63	Quero meu cabelo assim	https://www.youtube.com/watch?v=bRczlq-qOEM
64	Sarita, a sapinha amuada	https://www.youtube.com/watch?v=rTWQMkPFmKA
65	Serelepe e bem-me-quer	https://www.youtube.com/watch?v=dveF-uvLj60
66	Todo bicho que tem asa voa?!	https://www.youtube.com/watch?v=vYIICGZKnKQ
67	Tudo o que sei sobre o mar	https://www.youtube.com/watch?v=Poi1SpSvaqg
68	Uma estória de assombrar	https://www.youtube.com/watch?v=w94RJqmcrcqM
69	Uma princesa diferente?	https://www.youtube.com/watch?v=afW2CxE3YNw
70	Valente, o boi bumbá	https://www.youtube.com/watch?v=B-1BZsB2Aqs
71	Valsinha circense (audiodescrição)	https://www.youtube.com/watch?v=3VYmjT5RpFM&t=49s
72	Zé Cassimiro, o Vaqueiro	https://www.youtube.com/watch?v=n3ubIB8JBxo
73	Zungo Zungungo!	https://www.youtube.com/watch?v=78BhgF4oKi8&t=60s

Apêndice E – Indicação de textos literários que os participantes da pesquisa mais gostaram de ler (pergunta 7), do Inquérito por questionário de perfil leitor

Grupo 1
Machado de Assis (várias histórias)
Quase todos da coleção PAIC prosa e poesia.
Na semana passada li poemas sobre amor de vários autores, na internet e planejei um Festival da Fluência Leitora (fazendo um link da literatura com a LP), Leio diariamente Salmo da liturgia de cada dia. E do MaisPaic: Histórias de Lobisomem, o muro e o jardim, o baú ancestral: histórias de bisavó, dentre tantos. Outros livros: Gosto muito do livro O coelhinho esquisito descobriu que era bonito (Lu Chamusca), a cabana , etc.
Sim. O pequeno príncipe. Esse livro tem um papel importante na minha formação leitora
O último livro que li e me encantei foi um de Rubem Alves chamado "Educação dos sentidos e mais..."
Mulheres que correm com lobos.
SIM.A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO. ARTUR GOMES DE MORAIS.AMO.
O mundo de Sofia, pode chorar coração, mas fique inteiro
Não
Sim. Luis Fernando Veríssimo(Crônicas); Rubem Alves- Ostra Feliz, Não Faz Pérola; Clarissa Pinkola Estés- Mulheres que correm com os lobos; Martha Medeiros - Doidas e Santas; Mário Quintana, João de Barros.
As Fábulas, contos e as poesias.
O jardim secreto.
Foram muitos, mas destaco Clarice Lispector, Raquel de Queiroz e outros
Sim. Gosto dos textos da Marina Colasanti.
Sob o céu de Cabul - Andrea Busfield
Noites brancas e outras histórias (Fiodor Dostoiévski); Os miseráveis (Victor Hugo).
Poesias de Flor Bela Espanca, Rubem Alves, Cora Coralina...
Grupo 2
Sim.
O grande conflito/Gênesis pelo olhar de filosofias religiosas diferentes/ Contos em geral.
Os Miseráveis - Victor Hugo / O Pequeno Príncipe - Antoine de Saint-Exupéry / As coisas que a gente fala - Ruth Rocha...
1. Uma ideia toda azul, Marina Colasanti 2. A moça tecelã, Marina Colasanti 3. A descoberta da noite (História oral contada por meus pais) 4. O menino que carregava água na peneira, Manoel de Barros 5. O Quinze, Rachel de Queiroz 6. A cor da ternura, Geni Guimarães 7. Leite do peito, Geni Guimarães 8. Olhos d'água, Conceição Evaristo 9. Conto Maria, Conceição Evaristo 10. Chapeuzinho amarelo, Chico Buarque 11. Contos dos irmãos Grimm 12. Cecília Meireles (poemas e crônicas) 13. Reunião de Poesia, Adélia Prado 14. Rubem Alves, Crônicas 15. Poemas para se ler na escola, Mário Quintana 16. Meu quintal é maior do que o mundo, Mário Quintana. 17. Quarto de

despejo, Carolina Maria de Jesus 18. Melhores crônicas, Clarice Lispector 19. Olhai os lírios do campo, Érico Veríssimo 20. Pequena coreografia do adeus, Aline Bei 21. Fazendinha, Rodrigo Marques.
Sim. Os livros de Ernesto Sabato, sobretudo O túnel, e também os contos de Machado de Assis.
Crime e castigo, Notas do subsolo, O livro do dessassego, Persuasão, O seminarista, Os irmãos Karamázov, Cem anos de solidão, Grande sertão: veredas, O banquete, O manual de Epicteto, Spbre a brevidade da vida, Noites brancas etc.
Vidas Secas; O Quinze; O Pequeno Príncipe...
Ilíada – Homero.
O fruto da figueira velha.
Letramento literário; Torto arado; O vaqueiro e a Senhora das águas; O símbolo perdido; Crime e castigo; Contos de Alan Poe...
Fazendo um recorte da infância e adolescência leitoras, indico de coração cheio "Menina bonita do laço de fita"; "A bolsa Amarela"; "Se as coisas fossem mães"; "Pinóquio" (versão ampliada); "O Menino maluquinho"; "Chapeuzinho Amarelo"; "Marcelo, marmelo, martelo"; "Quem conta um conto"; "O pequeno príncipe"; "Bisa Bia, Bisa Bel"; "Ou isto ou aquilo"; "Palavras, palavrinhas e palavrões"; "O fantástico mistério de feiurinha"; "As cocadas"; "O carteiro chegou"; "Te amo mais que sal"; "A marca de uma lágrima"; "Um conto de natal"; "O médico e o monstro"; "Sete ossos e uma maldição"; "O alienista"; "A cartomante e outros contos"; "A botija"; "Amor de perdição"; "Ensaio sobre a cegueira"; "A hora da estrela" ... Carrego muitos livros comigo, eis a verdade, e todos deixam um rastro de sentimento na lembrança.
"Tudo é Rio" da Carla Madeira, "As brumas de Avalon" de Marion Zimer, "Corpo Desfeito" Jarid Arraes, "A vida invisível" de Eurídice Gusmão, "O peso do pássaro morto" de Aline Bei.
Jardim de inverno, Círculo de leitura e letramento literário
Alice no país das maravilhas; Quarto de despejo; casa de Alvenaria; O Quinze ; Ezaú e Jacó ; Que jovem sou eu? Dentre outros da coleção Mais Paic - Anos Finais.
Sim.

Fonte: Resposta da pergunta 7, do Inquérito por questionário de perfil leitor.

Apêndice F – Respostas do Inquérito por questionário de perfil leitor

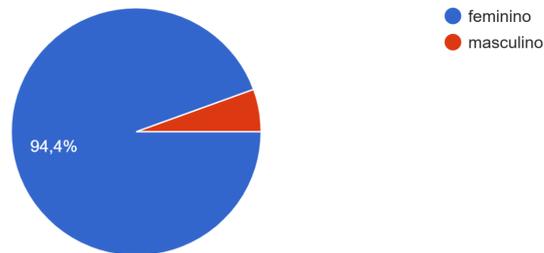


QUESTIONÁRIO PERFIL LEITOR

Dados pessoais e profissionais	
Grupo 1	Grupo 2
Idade	Idade
50 anos	35 anos
45 anos	43 anos
38 anos	41 anos
60 anos	31 anos
39 anos	38 anos
49 anos	37 anos
43 anos	47 anos
60 anos	28 anos
53 anos	48 anos
40 anos	49 anos
40 anos	32 anos
58 anos	
59 anos	
39 anos	
48 anos	

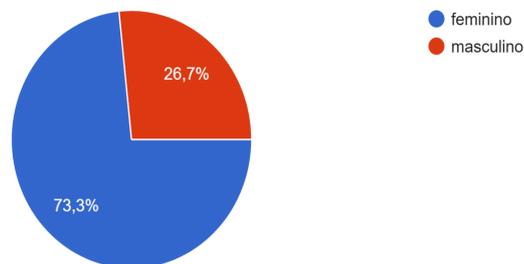
Grupo 1

Sexo
18 respostas



Grupo 2

Sexo
15 respostas



Escolaridade (formação acadêmica)

Grupo 1

- Especialista
- Pós-Graduação
- Pedagogia com especialização em Neuropsicopedagogia.
- Graduada em pedagogia e pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Língua Portuguesa e Psicomotricidade e Docência no Ensino Superior e Ludopedagogia
- Especialistas em Língua Portuguesa e Artes/Gestão Escolar.
- Superior com especializações
- Especialista
- Letras- Especialista em Língua Portuguesa e Literatura
- Especialização em Matemática e física.
- Mestre em Linguística
- Pedagogia
- Pós graduação
- Mestrado em Educação
- Mestrado

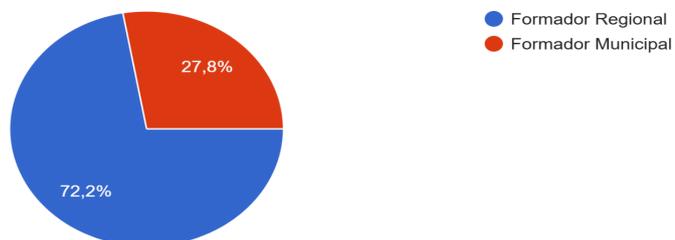
- Mestre
- Licenciatura em Letras
- Pedagogia/ pós- graduada em Psicopedagogia

Grupo 2

- Mestra
- Graduação em letras (POR/ESP), mestre em Linguística, Doutorando em Letras: Língua e Cultura
- Graduada em Letras/ Especialista em Língua Portuguesa e Literatura brasileira./ Especialista em Educação Global e inteligências Múltiplas./ Mestranda em Educação.
- Pós-graduada
- Doutorado em Letras
- Cursando Mestrado
- Especialização em Língua Portuguesa/Gestão, Avaliação e Coordenação
- Pós graduação
- Ensino Superior- Letras Português
- Especialista
- Especialização completa
- Letras
- Mestrado em Letras
- Ensino pós-graduada em literatura.
- Especialização completa

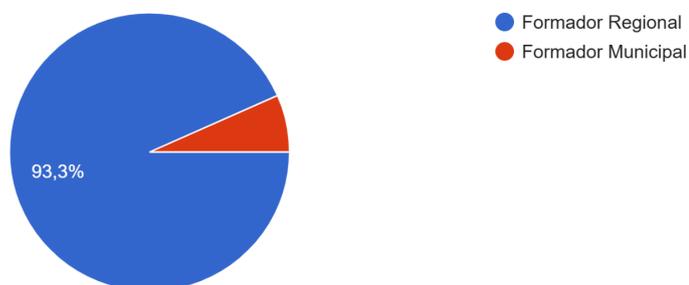
Grupo 1

Atual função
18 respostas



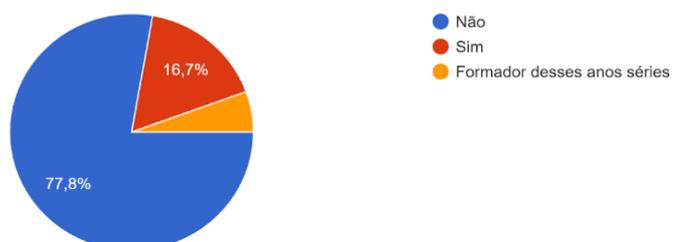
Grupo 2

Atual função
15 respostas



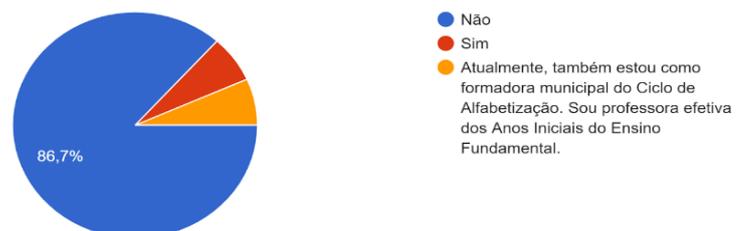
Grupo 1

O(A) senhor(a) leciona no Ciclo de Alfabetização - Anos iniciais no 1º, 2º ou 3º ano ?
18 respostas



Grupo 2

O(A) senhor(a) leciona no Ciclo de Alfabetização - Anos iniciais no 1º, 2º ou 3º ano ?
15 respostas



Grupo 1

Caso tenha assinalado "Sim" a pergunta anterior, por favor, qual(is) o(s) ano(s) que o senhor(a) leciona?

- 1º ano
- 1º ao 3º
- 3º
- Estou como diretora escolar. Acompanho do 1º ao 9º ano.
- 2º ano

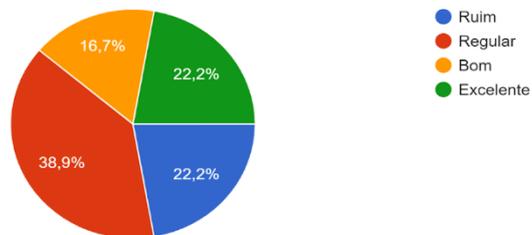
Grupo 2

- A minha experiência no município foi nas turmas do ciclo de alfabetização, principalmente 2º ano.
- 3º ano

I – Histórico leitor

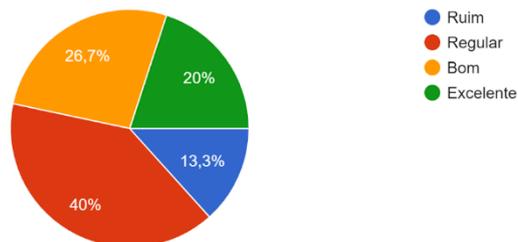
Grupo 1

1. O(A) senhor(a) considera que o seu contato com o texto literário na infância foi:
18 respostas



Grupo 2

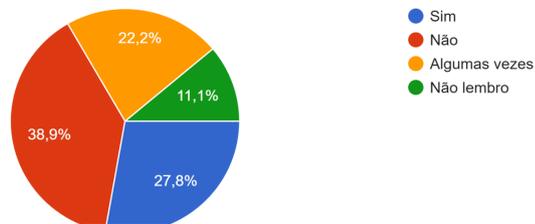
1. O(A) senhor(a) considera que o seu contato com o texto literário na infância foi:
15 respostas



Grupo 1

2. Quando criança, os seus pais liam/contavam histórias para o(a) senhor(a) ?

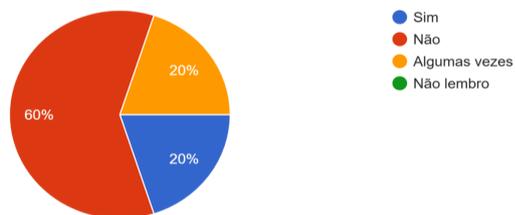
18 respostas



Grupo 2

2. Quando criança, os seus pais liam/contavam histórias para o(a) senhor(a) ?

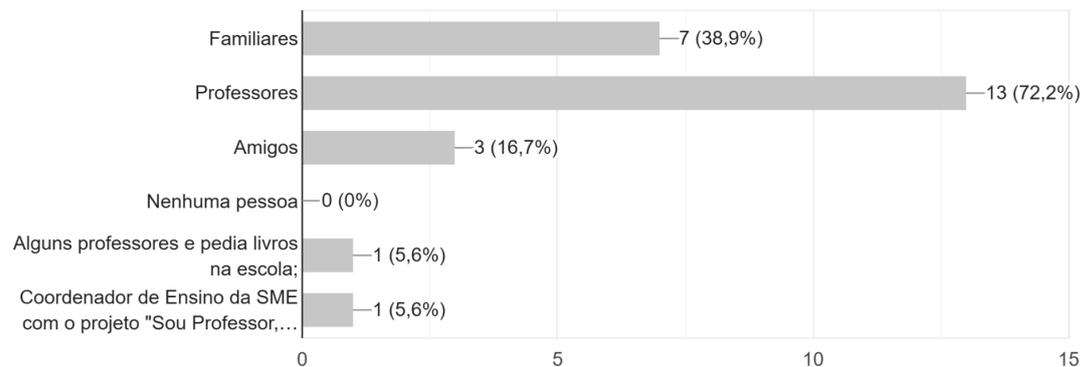
15 respostas



Grupo 1

3. Que pessoas mais lhe influenciaram para que o(a) senhor(a) lesse? (Pode assinalar mais de uma opção.)

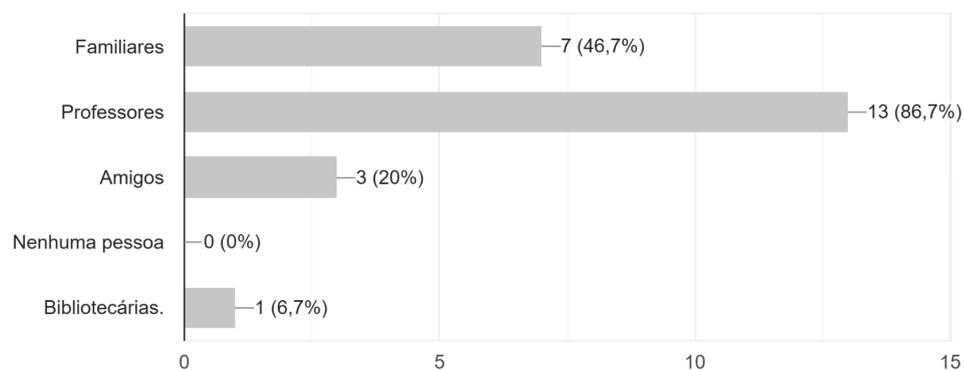
18 respostas



Grupo 2

3. Que pessoas mais lhe influenciaram para que o(a) senhor(a) lesse? (Pode assinalar mais de uma opção.)

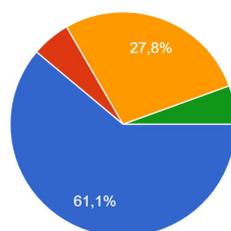
15 respostas



Grupo 1

4. Como o(a) senhor(a) considera que foi o seu "período de aprender a ler" na infância?

18 respostas

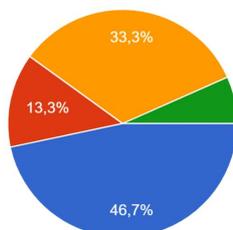


- Uma atividade prazerosa e motivadora.
- Uma atividade negativa: chata e cansativa.
- Uma obrigação pedagógica: sem grande relevância
- Não lembro.

Grupo 2

4. Como o(a) senhor(a) considera que foi o seu "período de aprender a ler" na infância?

15 respostas



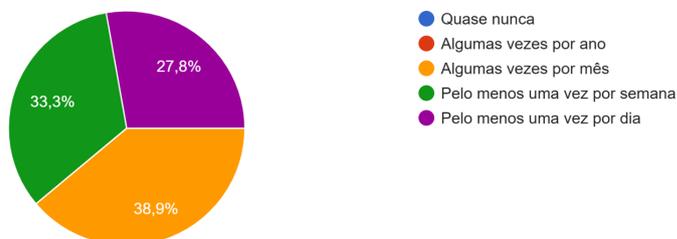
- Uma atividade prazerosa e motivadora.
- Uma atividade negativa: chata e cansativa.
- Uma obrigação pedagógica: sem grande relevância
- Não lembro.

II – Experiências leitoras atuais

Grupo 1

5. Com que frequência, o(a) senhor(a) lê por fruição/prazer?

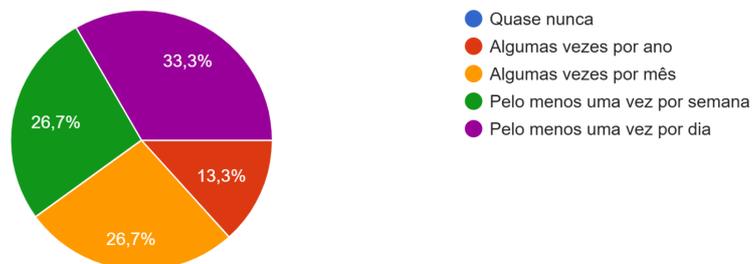
18 respostas



Grupo 2

5. Com que frequência, o(a) senhor(a) lê por fruição/prazer?

15 respostas



6. O que o(a) senhor(a) lê com mais frequência?

Grupo 1

- Noticiários, atualidades sobre a Pandemia, documentos norteadores do processo de ensino aprendizagem em tempos de pandemia; fábulas, poesias, contos, material MaisPaic, alguns paradidáticos e outros.
- Livros de assuntos variados.
- Em geral, leitura que me dá prazer. Não tenho um autor ou texto específico. Leio pelo prazer que a leitura me trás
- Livros relacionados a minha área PEDAGÓGICA.
- Livros, revistas, blogs, sites...textos literários e científicos!
- Livros de aprofundamento pedagógico e literatura infantil.
- Livros de auto ajuda, biografias interessantes de celebridades, crônicas e técnicos.
- Sobe BNCC, didáticas de sala de aula e sobre alfabetização.
- Poemasr, crônicas, contos, relato pessoal.
- Conteúdos acadêmicos
- Textos referentes ao trabalho, alfabetização.
- Livros da coleção MaisPaic Prosa e Poesia, salmos diariamente, poemas na internet.

- Literatura
- Leitura técnica
- Leitura de livros que envolvem reflexões sobre psicologia comportamental.
- Livros de Literatura e revistas, textos literários
- Textos relacionados à Educação
- Romance e ficção

Grupo 2

- Literatura e teoria da literatura.
- Eu gosto de ler conto, por ser um texto relativamente pequeno. Além disso, leio bastante sobre mitologia iorubá, afro-indígena e indígena.
- Textos técnicos, Nova Escola e alguns e alguns livros literários (por prazer) - Uns mais clássicos outros mais contemporâneos.
- Acervos literários para a infância.
- Teoria da literatura, romances realistas brasileiros.
- Contos, poemas e crônicas
- Livros relacionados ao trabalho e leio romance
- Textos de diversos gêneros.
- Contos, poemas, crônicas, livros ilustrados
- Literatura voltada para sala de aula e outras para as demandas profissionais.
- Livros escritos por mulheres. Romances
- Livro técnico e alguns clássicos.
- Literaturas brasileira e estrangeira e filosofia
- Literatura clássica.
- Romances, textos formativos.

7. O(A) senhor(a) gostaria de indicar os textos literários que mais gostou de ler? Se sim, quais?

Grupo 1

- As Fábulas, contos e as poesias.
- O último livro que li e me encantei foi um de Rubem Alves chamado "Educação dos sentidos e mais...".
- Sim. O pequeno príncipe. Esse livro tem um papel importante na minha formação leitora
- SIM.A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO. ARTUR GOMES DE MORAIS.AMO.
- Poesias de Flor Bela Espanca, Rubem Alves, Cora Coralina...
- Quase todos da coleção PAIC prosa e poesia.

- Sim. Luis Fernando Veríssimo (Crônicas); Rubem Alves- Ostra Feliz, Não Faz Pérola; Clarissa Pinkola Estés- Mulheres que correm com os lobos; Martha Medeiros - Doidas e Santas; Mário Quintana, João de Barros.
- Não
- Mulheres que correm com lobos.
- O jardim secreto
- Sim. Gosto dos textos da Marina Colasanti.
- Na semana passada li poemas sobre amor de vários autores, na internet e planejei um Festival da Fluência Leitora (fazendo um link da literatura com a LP), Leio diariamente Salmo da liturgia de cada dia. E do MaisPaic: Histórias de Lobisomem, o muro e o jardim, o baú ancestral: histórias de bisavó, dentre tantos. Outros livros: Gosto muito do livro O coelhinho esquisito descobriu que era bonito (Lu Chamusca), a cabana , etc.
- Foram muitos, mas destaco Clarice Lispector, Raquel de Queiroz e outros
- O mundo de Sofia, pode chorar coração, mas fique inteiro
- Noites brancas e outras histórias (Fiodor Dostoiévski); Os miseráveis (Victor Hugo).
- Machado de Assis (várias histórias)
- Sob o céu de Cabul - Andrea Busfield

Grupo 2

- Vidas Secas; O Quinze; O Pequeno Príncipe...
- Sim. Os livros de Ernesto Sabato, sobretudo O túnel, e também os contos de Machado de Assis.
- Alice no país das maravilhas; Quarto de despejo; casa de Alvenaria; O Quinze ; Ezaú e Jacó ; Que jovem sou eu? Dentre outros da coleção Mais Paic - Anos Finais.
- Os Miseráveis - Victor Hugo / O Pequeno Príncipe - Antoine de Saint-Exupéry / As coisas que a gente fala - Ruth Rocha...
- Sim

1. Uma ideia toda azul, Marina Colasanti
2. A moça tecelã, Marina Colasanti
3. A descoberta da noite (História oral contada por meus pais)
4. O menino que carregava água na peneira, Manoel de Barros
5. O Quinze, Rachel de Queiroz
6. A cor da ternura, Geni Guimarães
7. Leite do peito, Geni Guimarães
8. Olhos d'água, Conceição Evaristo
9. Conto Maria, Conceição Evaristo
10. Chapeuzinho amarelo, Chico Buarque
11. Contos dos irmãos Grimm
12. Cecília Meireles (poemas e crônicas)
13. Reunião de Poesia, Adélia Prado
14. Rubem Alves, Crônicas

15. Poemas para se ler na escola, Mário Quintana
16. Meu quintal é maior do que o mundo, Mário Quintana.
17. Quarto de despejo, Carolina Maria de Jesus
18. Melhores crônicas, Clarice Lispector
19. Olhai os lírios do campo, Érico Veríssimo
20. Pequena coreografia do adeus, Aline Bei
21. Fazendinha, Rodrigo Marques

- Letramento literário; Torto arado; O vaqueiro e a Senhora das águas; O símbolo perdido;
- Crime e castigo; Contos de Alan Poe...
- O fruto da filgueira velha.
- Fazendo um recorte da infância e adolescência leitoras, indico de coração cheio "Menina bonita do laço de fita"; "A bolsa Amarela"; "Se as coisas fossem mães"; "Pinóquio" (versão ampliada); "O Menino maluquinho"; "Chapeuzinho Amarelo"; "Marcelo, marmelo, martelo"; "Quem conta um conto"; "O pequeno príncipe"; "Bisa Bia, Bisa Bel"; "Ou isto ou aquilo"; "Palavras, palavrinhas e palavrões"; "O fantástico mistério de feiurinha"; "As cocadas"; "O carteiro chegou"; "Te amo mais que sal"; "A marca de uma lágrima"; "Um conto de natal"; "O médico e o monstro"; "Sete ossos e uma maldição"; "O alienista"; "A cartomante e outros contos"; "A botija"; "Amor de perdição"; "Ensaio sobre a cegueira"; "A hora da estrela" ...
- Carrego muitos livros comigo, eis a verdade, e todos deixam um rastro de sentimento na lembrança.
- O grande conflito/Gênesis pelo olhar de filosofias religiosas diferentes/ Contos em geral.
- "Tudo é Rio" da Carla Madeira, "As brumas de Avalon" de Marion Zimer, "Corpo Desfeito" Jarid Arraes, "A vida invisível" de Eurídice Gusmão, "O peso do pássaro morto" de Aline Bei
- Crime e castigo, Notas do subsolo, O livro do dessassego, Persuasão, O seminarista, Os irmãos Karamázov, Cem anos de solidão, Grande sertão: veredas, O banquete, O manual de Epicteto, Spbre a brevidade da vida, Noites brancas etc.
- Ilíada - Homère
- Jardim de inverno, Círculo de leitura e letramento literário

8. Com que frequência lê textos literários?

Grupo 1

- Quase sempre
- Semanalmente
- Trimestralmente e nos momentos formativos.
- Regularmente.

- Semanas.
- semanalmente
- Toda semana.
- Sempre, pois sou formadora do Eixo de Literatura e Formação do Leitor- MAIS PAIC e amo participar desse eixo.
- As vezes leio algum.
- Semanalmente.
- Algumas vezes.
- Salmos Diariamente, outros textos semanal, mensal, dependendo da necessidade.
- Sempre que o tempo permite, pelo menos um livro por mês
- Um por mês
- Sempre nos finais de semana
- Uma vez ao mês

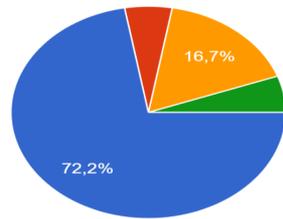
Grupo 2

- Semanais
- Depende do texto. Se penso nos contos, leio-os sempre.
- Quinzenalmente. Com frequência estou sempre renovando minha leitura por encanto.
- Quase que diariamente devido ao trabalho e ao fato de ter criança pequena em casa.
- Semanalmente
- Alguns livros (de poemas, por exemplo) eu gosto de ler um pouco todo dia antes de dormir.
- Sempre escolho alguns para iniciar as aulas na semana. Contos e crônicas, semanalmente e, mais longos mensalmente e anualmente.
- Todos os dias
- Uma vez por semana.
- Acredito que com grande frequência, às vezes toda semana (ou todo dia mesmo), às vezes algumas vezes por mês
- Quinzenalmente
- Não é linear, constante. Agora estou em uma "onda boa", um ou dois livros por mês. Vim de alguns meses de "jejum".
- Algumas vezes no ano.
- Sempre
- Sempre
- Sempre que possível.

Grupo 1

9. Ao ler um texto literário, como o(a) senhor(a) costuma geralmente realizá-lo?

18 respostas

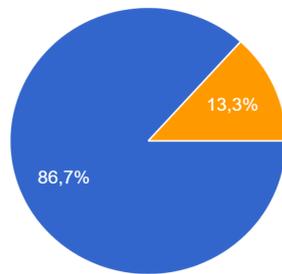


- O texto na íntegra
- Saltando partes ou páginas
- Selecionando trechos ou capítulos
- Geralmente na íntegra, mas se o tempo for pequeno leio trechos!

Grupo 2

9. Ao ler um texto literário, como o(a) senhor(a) costuma geralmente realizá-lo?

15 respostas

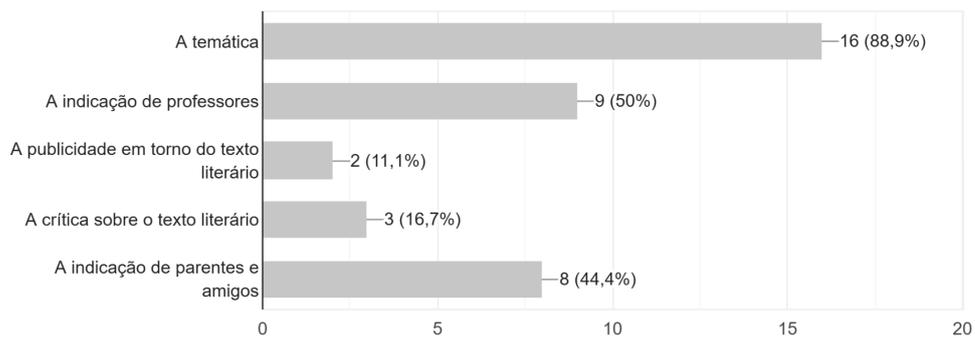


- O texto na íntegra
- Saltando partes ou páginas
- Selecionando trechos ou capítulos

Grupo 1

10. O que mais o influencia na escolha de um texto literário ? (Pode assinalar mais de uma opção.)

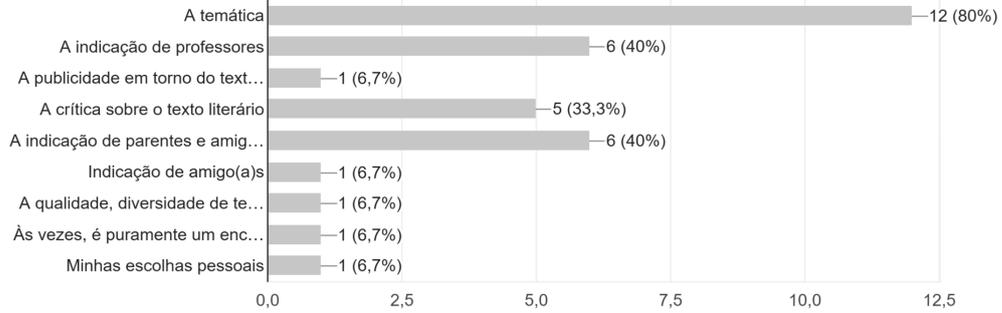
18 respostas



Grupo 2

10. O que mais o influencia na escolha de um texto literário ? (Pode assinalar mais de uma opção.)

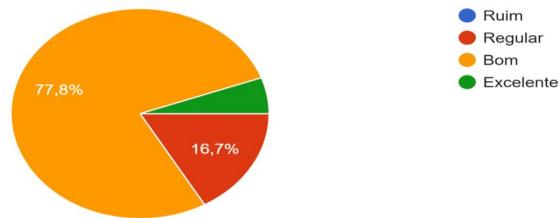
15 respostas



Grupo 1

11. Atualmente, como o(a) senhor(a) considera seu interesse pela leitura literária?

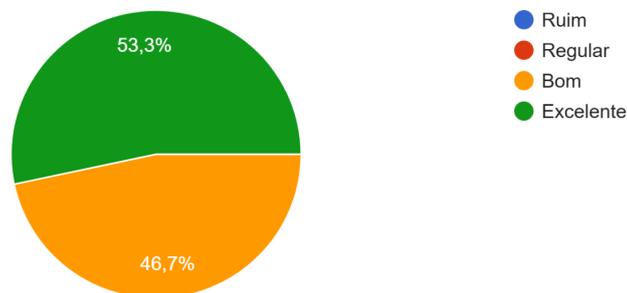
18 respostas



Grupo 2

11. Atualmente, como o(a) senhor(a) considera seu interesse pela leitura literária?

15 respostas



Grupo 1

12. Caso tenha se afastado da leitura literária, quais as circunstâncias te conduziram para esse afastamento?

13 respostas



Grupo 2

12. Caso tenha se afastado da leitura literária, quais as circunstâncias te conduziram para esse afastamento?

10 respostas

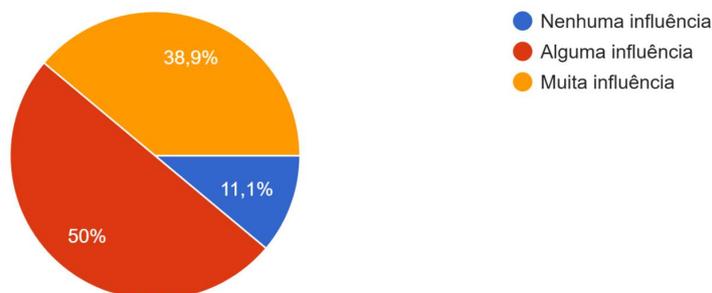


III – Acerca da formação acadêmica

Grupo 1

13. O(A) senhor(a) acha que o curso de magistério ou a faculdade cursada teve influência na sua prática como leitor(a)? Justifique na próxima questão, por favor.

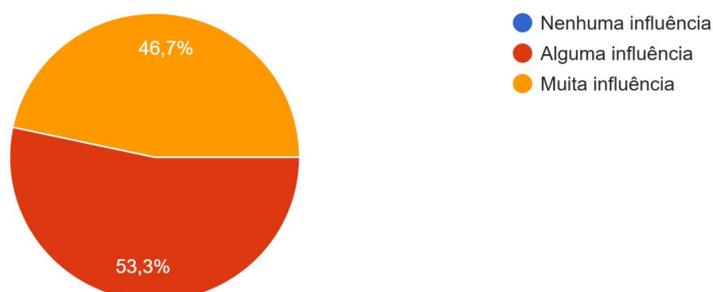
18 respostas



Grupo 2

13. O(A) senhor(a) acha que o curso de magistério ou a faculdade cursada teve influência na sua prática como leitor(a)? Justifique na próxima questão, por favor.

15 respostas



Justificativa da questão 13

Grupo 1

- Os professores passavam textos literários para serem lidos.
- Pela necessidade em despertar o gosto pela leitura nas crianças (estudantes).
- Havia muita pressão na leitura de artigos para a realização de resenhas ou resumos críticos
- Quando estava cursando minha faculdade, tive o privilégio de contar com muitas professoras que me orientou e indicou várias leituras literárias.
- Uma cultura de leitura imposta e mecânica!
- Pouco foi apresentado alguma coisa referente a literatura.
- Porque quando escolhi o curso de Letras foi pelo o interesse em Literatura.
- Não fui influenciada ao mundo da leitura
- Sou formada em Letras, portanto me aproximei consideravelmente da leitura

literária.

- Na faculdade o estímulo pela leitura é pouco, pois os textos dos conteúdos acadêmicos são complexo
- Não havia muita ênfase.
- São raras as lembranças que tenho de leitura literária, e não despertava o prazer de ler.
- Foi muito importante a influência de alguns professores em despertar o gosto e prazer pela literatura
- O meu primeiro acesso a literatura/ao literário foi na faculdade
- O curso de Pedagogia não estimulou para a formação literária nem enquanto leitora nem como professora em formação.
- Minha primeira graduação foi pedagogia. E essa nos impulsiona a lermos muito
- A influência na minha prática leitora teve importância a partir da necessidade de compreender um pouco mais sobre os temas trabalhados na faculdade e partindo assim para o desejo de conhecer um pouco mais do mundo da literatura além das indicações de colegas e professores.

Grupo 2

- Meu despertar literário deu-se por influência direta de um professor / pesquisador da graduação.
- Cursei Letras na UFC. Nesse curso havia bastante disciplinas de literatura e as discussões eram ricas, além dos professores(as), em sua maioria, serem bem rígidos(as), de modo que passavam muitas obras por disciplina.
- Era bem motivada a ler textos literários no período da faculdade, embora o tempo fosse bem restrito, pois, em paralelo a graduação, também já trabalhava em uma escola de ensino médio, com uma carga-horária de 200 hora.
- Tive uma disciplina muito significativa de Literatura Infantil, com a Mestre Ana Luiza Diógenes, na UECE - Facedi.
- O Curso de Letras foi fundamental para minha formação leitora.
- Antes da faculdade, no meu ensino médio e fundamental, tive pouco acesso à obras literárias. Na graduação e especialização, com leituras nas disciplinas sobre obras diversas, com eventos sobre autores, a minha bagagem leitora expandiu-se muito. Tínhamos saraus, lançamentos de livros, Clubes de leitura, Monitoria. Tudo isso contribuiu para que o meu repertório fosse outro, mesmo que hoje eu reconheça a influência das narrativas orais que tive acesso na minha família para a minha formação leitora.
- Um dos cursos que fiz, as cadeiras eram voltadas para os movimentos literários e sendo professora precisava e preciso ser, de certa forma, referência para os alunos. Como vou motivar e/ou indicar leituras para os alunos se não leio? E a leitura em nada me faz mal, pelo contrário só me enriquece. Sinto-me tão "sabida" quando leio!
- Não fui convidada como deveria!
- Bem, como a Universidade que me formei adotava uma grade muito rica em

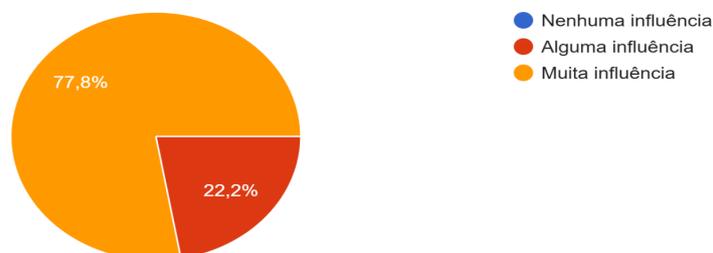
literatura (portuguesa e brasileira), sempre haviam boas indicações por parte dos professores que conduziam as disciplinas, tanto que algumas me afetaram profundamente. Mas meu hábito leitor foi plantado na Educação Infantil e com mais vigor ainda no Ensino Fundamental I.

- Jamais esquecerei do estímulo que minhas primeiras professoras faziam em relação à leitura de livros, do quanto elas conseguiam me cativar, me amarrar ao poder mágico da literatura. Com isso, meu contato com a leitura literária sempre foi extremamente prazeroso, recheado de muita emoção, finalizado por muitas marcas.
- As leituras realizadas eram feitas por obrigação, cansativas e sem atrativos.
- Sou formada em teatro e na faculdade líamos textos de dramaturgia.
- Com as disciplinas de Literatura Portuguesa, Brasileira e Inglesa foi possível ler muitas
- obras para fazer estudo e outras por prazer.
- Muita teoria literária e pouco acesso ao texto literário.
- Meu curso superior foi letras, desta forma, o destaque e ênfase do curso era todo voltado para o estudo dos elementos gramaticais.
- Embora tenha tido alguma influência, essa, por sua vez, poderia ser mais eficaz e assertiva.

Grupo 1

14. As atividades de que participa na sua formação continuada têm ou tiveram influência na sua prática como leitor? Justifique na próxima questão, por favor.

18 respostas



Grupo 2

14. As atividades de que participa na sua formação continuada têm ou tiveram influência na sua prática como leitor? Justifique na próxima questão, por favor.

15 respostas



Justificativa da questão 14

Grupo 1

- Tínhamos que nos apropriar para podermos repassar nas formações para os professores e estes trabalharem com os alunos.
- Por ser um dos momentos onde eu tinha mais contato com pessoas que gostavam de ler e indicavam boas leituras.
- São textos com grandes significados para o processo do qual estou participando e vivenciando que é de transmitir e receber essa troca de aprendizagem significativa.
- Oportuno o momento formativo da formação continuada, pois fortalece o conhecimento e traz a motivação para disseminar junto as Secretarias e Escolas.
- O eixo de literatura e formação do leitor
- Porque são muito ricas e nos incentivam a melhorar nossa prática.
- Sempre recebemos algumas dicas de livros por parte dos consultores da Seduc.
- Ler, além de ser um prazer, é minha obrigação como formadora.

- Muita influência pois sempre estou em contato com coleções literária para repassar para os formadores municipais
- Alguns textos consegui ter acesso, outros não.
- Destaco as contações de histórias, os textos teóricos estudados, os alforjes, os círculos de cultura vivenciados da formação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor_MaisPaic, etc.
- A experiência como formadora regional tem contribuído de forma muito significativa na minha prática como leitora.
- Pq ela abre caminhos, sensibiliza e me possibilita muitas oportunidades
- Sim. A formação continuada oportunizou o conhecimento de diferentes obras literárias (em momentos de contação); favoreceu estudos teóricos sobre elementos que compõem a formação do leitor; e fomentou a rotina literária em sala de aula a partir do Ciclo de Leitura (leitura e os campos de experiências).
- Os enredos, a calma e a fluência leitora
- Muita influência pois as indicações e temas sugeridos sempre nos motivam a conhecer um pouco mais a literatura.

Grupo 2

- Muitos textos apresentados na formação continuada têm me motivado a leitura deleite, assim como a teórica.
- A formação continuada lida, muito mais, com a prática pedagógica, o ensino da leitura e letramento literário, de modo que, a meu ver, o espaço para a composição da leitura do professor, no caso, é pouco/menor.
- Totalmente, minha paixão pela a literatura só foi intensificada, durante todo esse período atuando como formadora Regional do Mais Paic, agora Paic Integral. A excelência das temáticas formativas nos encaminhou a tudo isso.
- A formação continuada é um grande aprendizado, traz muitas reflexões sobre a leitura literária e formação leitora, além da indicação de bons livros.
- As formações são imprescindíveis
- Atualmente tenho feito curso de escrita criativa que me aproxima mais do fazer literário.
- Também, em Fortaleza, tenho participado de cursos na Caixa Cultural, por exemplo, que abre oportunidades para lidar com a literatura na escola e na vida. Fiz um de eventos culturais onde realizamos uma feira de livros no espaço, foi excelente. Tenho feito cursos on-line também. Descubro que estou sempre aprendendo com quem ministra e com os que participam do curso. Nesse contexto do on-line participei de cursos de outros estados e foi incrível o leque de oportunidades e visibilidade de outras realidades. Também estou participando de um coletivo o "Elas Poemas", coordenado por uma professora do mestrado, onde tenho sido estimulada a escrever mais. Atuo na Pastoral da Juventude e sempre pesco ideias desse espaço para a minha prática de sala de aula, para se trabalhar a arte, a cultura, com os jovens atuais. Tudo isso dialoga muito com a minha atuação como formadora do Mais Paic onde tenho

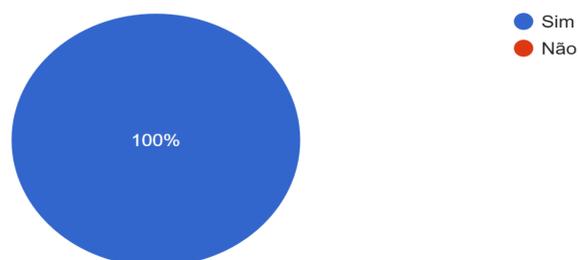
amadurecido bastante metodologias que levam o texto literário às escolas. Sobre esse programa ser referência no estado percebo, no entanto, que, muitas vezes, nas formações continuadas municipais ele chega de modo equivocado. O meu contato com o Mais Paic tem se fortalecido mais depois das formações regionais, como formadora. Quando eu tinha acesso somente como professora no município, as formações não aprofundavam a essência do programa, infelizmente.

- Há quatro anos sou formadora. Primeiro do #foconaaprendizagem, depois MAIS PAIC no eixo Literatura Formação do Leitor. Dessa forma, é incoerente ser formadora e não ser leitora. Como se dará essa formação? Para mim e para os professores que participam desse momento? A leitura deve ser critério.
- Se faz necessário ler , para desenvolver todas as atividades inerentes a esta prática.
- Com certeza, as sugestões de leitura literária apontadas nas formações estaduais são incrivelmente atraentes, tanto que algumas fiz questão de adotar e desenvolver como proposta viva nas formações municipais. E é bom destacar que essas indicações partem de todos os lados, tanto em matéria (quando determinados livros são promovidos) quanto em palavra (quando elas saltam dos colegas formadores como memória leitora).
- Com o tempo percebemos que também somos o que Lemos. Me esforço para ser melhor.
- As trocas com as colegas e as formadoras me motivavam a ler mais.
- As sugestões de colegas e professores me impulsiona a comprar e ler alguns livros.
- A minha formação continuada tem cada vez mais corroborado para a minha prática enquanto leitor literário.
- Com certeza, pois fomentou mais ainda o amor pelo texto literário.
- A medida que nos aprofundamos nos estudos, se faz necessário, se debruçar sobre as leituras ofertadas.

Grupo 1

15. O senhor(a) acredita que poderia melhorar sua formação literária? Justifique sua resposta.

18 respostas



Grupo 2

15. O senhor(a) acredita que poderia melhorar sua formação literária? Justifique sua resposta.
15 respostas



Justificativa da questão 15

Grupo 1

- Não detemos todo o conhecimento. Precisamos constantemente aprimorar e melhorar nossa atuação seja em qual for a área ou conhecimento.
- Através da priorização na rotina diária.
- Pois cada vez que realizamos essa troca de aprender e ensinar nos leva para um caminho de troca de SABERES.
- Momentos on-line ou cursos breves para serem acrescentados as formações continuadas ou grupos literários no whats/telegram.
- com maior estudo e aprofundamento na literatura.
- Porque as formações do eixo de literatura e formação do leitor nos ajudam a melhorar cada vez mais nosso interesse em melhorar nossa prática leitora, bem como replicar aos professores da rede pública municipal.
- Me dedicando mais nas leituras
- É sempre bom participar de encontros para aprender mais e compartilhar impressões de leituras em grupos de leitura.
- Lembro mais a partir de indicações e momentos de leitura compartilhada.
- Participando das formações continuadas promovidas pela SEDUC e buscando a autoformação.
- Sempre devemos buscar melhorar nossa formação.
- Vivenciando mais espaços que favoreçam a Formação em contação de história (para aprender os elementos que compõem uma boa formação de um contador e que possa desenvolver de forma prática).
- Se conseguirmos uma rotina de leituras.
- A partir de formações voltadas ao prazer pela leitura e todo o conhecimento que vem junto com ela para o crescimento da vida pessoal e profissional.

Grupo 2

- Gostaria de mais textos literários desafiadores, casados com o deleite, gerando assim uma pesquisa bibliográfica / prática e boa produção científica.
- É sempre tempo de melhorar essa formação (risos). Os horizontes são enormes, e eu penso sempre que não sei tudo (e ainda bem que não sei!), porque é isso que me faz buscar dimensões outras.
- Se tivesse um tempo mais disponível.
- Porque acredito que há sempre algo para melhorar e ampliar a visão de mundo. Quem sabe se eu pudesse ler temáticas variadas e incluir mais tempo para a leitura literária em em meu dia-a-dia. Muitas vezes percebo que leio mais livros de estudo teórico relacionado à docência.
- É essencial a qualificação constante em torno da leitura
- Acredito muito na troca de leitura através de grupo, de clubes de leituras, de coletivos.
- Penso que se for fortalecido às vivências com o literário nesses grupos que atuo contribuirá com uma melhoria da minha formação literária.
- Lendo mais, procurando estudar mais, para ter condições de ajudar meus colegas.
- Somos seres incompletos e sempre precisamos nos aperfeiçoar.
- Olha, sim, afinal de contas, que parte de nós não pode ser aperfeiçoada? Acredito que eu deveria me envolver mais com Machado de Assis, Rowling, fazendo pontes entre o "passado" e o "presente" para tentar captar leitores e ao mesmo tempo acompanhar as escolhas das gerações jovens atuais. Meu repertório leitor é bem diversificado, nada linear...Em alguns momentos me sinto sem propriedade para criticar alguns autores, e isso me deixa um pouco inseguro no quesito formadora de leitores.
- Priorizando o tempo e qualidade das leituras.
- Ter mais constância. Penso em procurar um clube de leitura para me ajudar nessa função.
- Dedicando mais tempo às leituras.
- Sempre temos o que melhorar. Somos seres em processo de construção, por isso a constante necessidade de desenvolvermos cada vez mais a nossa paixão pela literatura.
- Ampliando meus horizontes às estratégias de leitura.
- Sim. Preciso dedicar mais tempo a leitura dos textos literários.

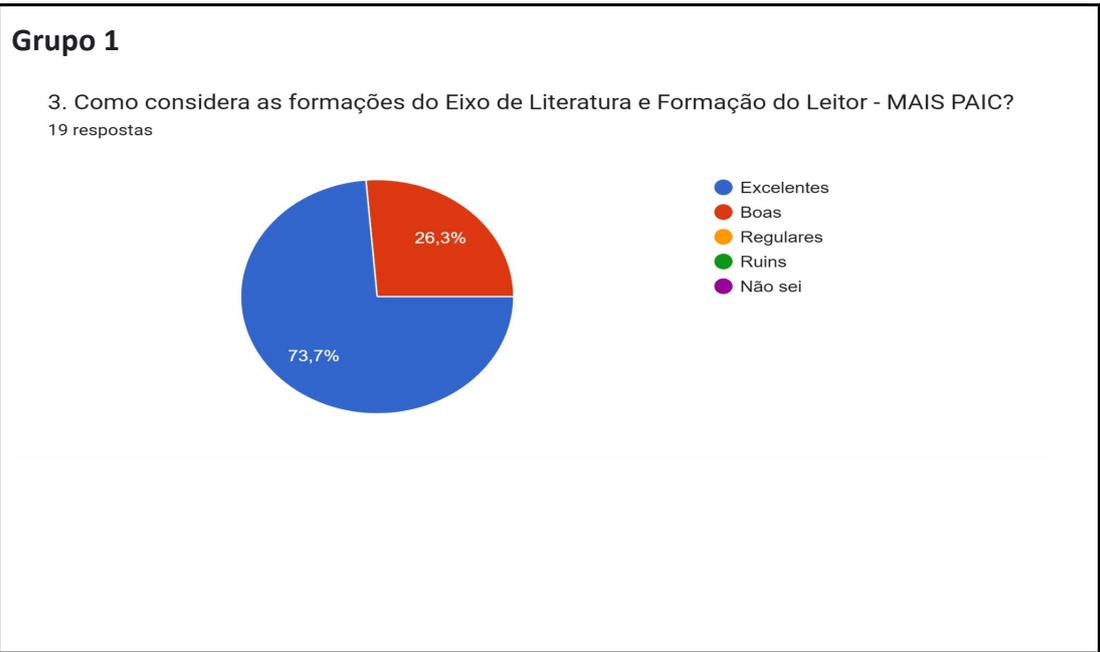
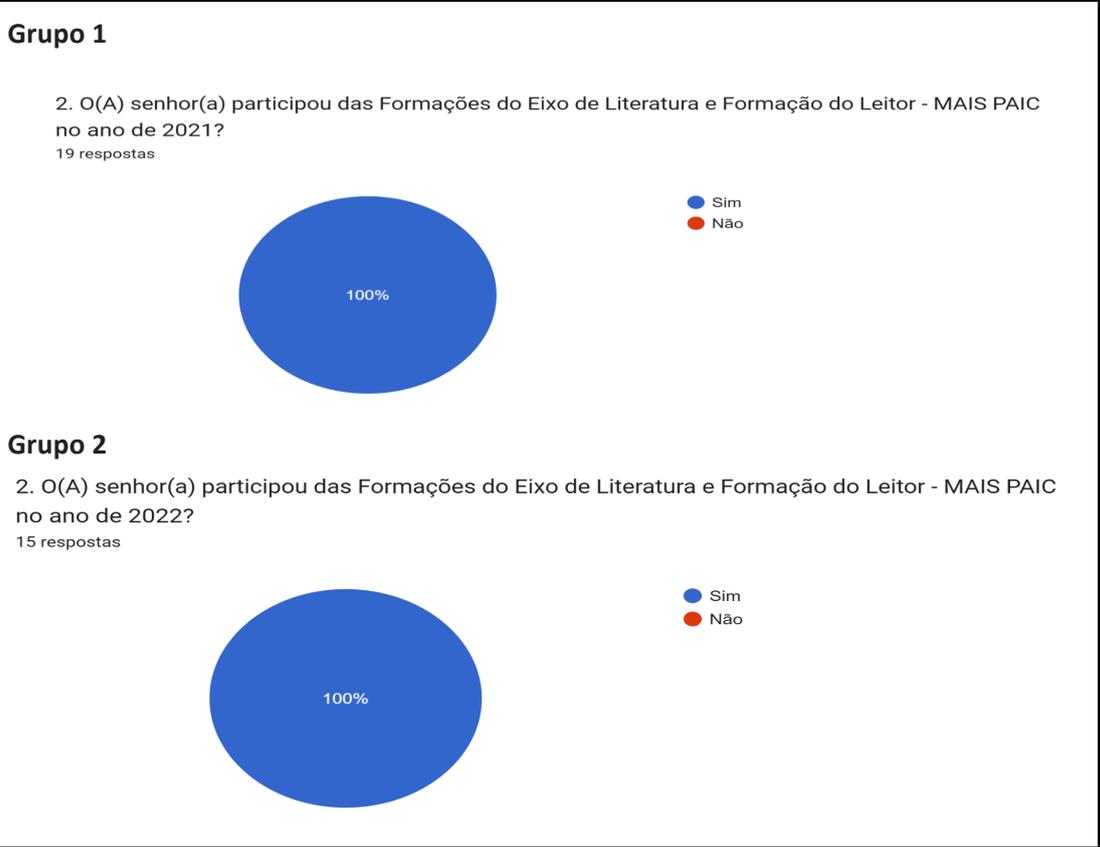
Apêndice G – Respostas do Inquérito por questionário sobre as formações



QUESTIONÁRIO SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS DO MAIS PAIC

1. Há quantos anos participa das Formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor - MAIS PAIC?	
Grupo 1	Grupo 2
6 anos	A menos de um ano.
Há dois anos.	Há dois anos.
3 anos	Comecei neste ano de 2022.
Uns 6 anos.	Há 1 ano.
Desde 2011	1 ano (2022)
6	Dois anos
10	Há 11 anos.
Desde o início da implantação do Mais Paic, cerca de uns 12 anos.	Participei em alguns anos, a partir de 2014, se não me engano
Desde 2014.	Primeiro ano.
3 anos	Primeiro ano como formador
7 anos	Somente esse ano.
Dois anos	12 anos
2 anos	02 anos
Há 8 anos.	Como formadora iniciei no ano de 2022, menos de um ano, portanto.
1 ano	2 anos
Há 4 anos	
Considerando o acompanhamento aos eixos do programa MaisPaic, mais de 10	

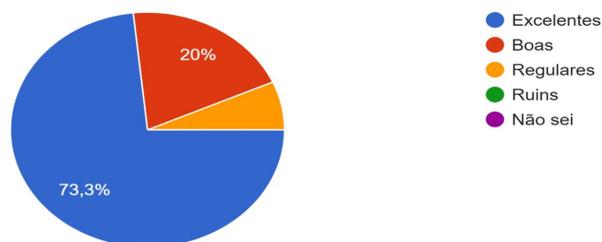
<p>anos!</p> <p>Desde do início do PAIC, atualmente, MAIS PAIC.</p>	
---	--



Grupo 2

3. Como considera as formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor - MAIS PAIC?

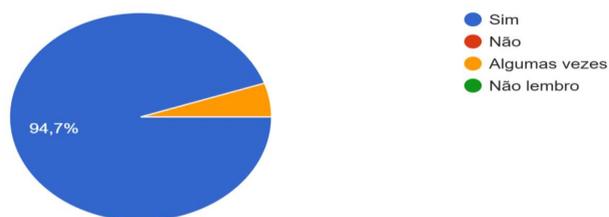
15 respostas



Grupo 1

4. As formações realizadas pelo MAIS PAIC orientam para a utilização do texto literária em sala de aula?

19 respostas



Grupo 2

4. As formações realizadas pelo MAIS PAIC orientam para a utilização do texto literária em sala de aula?

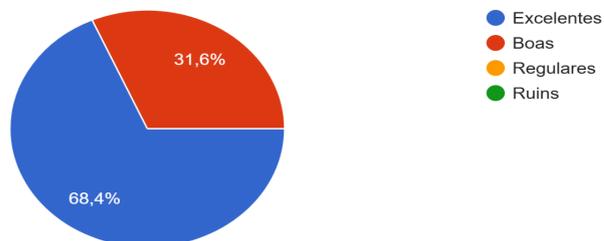
15 respostas



Grupo 1

5. Se sim, como avaliaria estas formações do MAIS PAIC com foco na utilização da leitura literária em sala de aula?

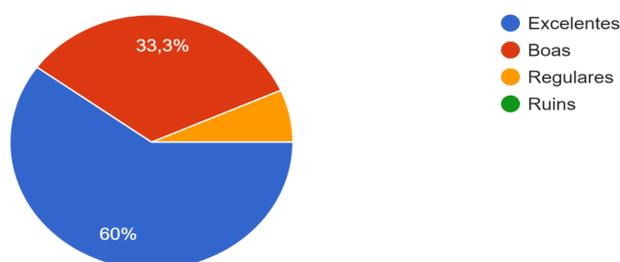
19 respostas



Grupo 2

5. Se sim, como avaliaria estas formações do MAIS PAIC com foco na utilização da leitura literária em sala de aula?

15 respostas



Grupo 1

6. As formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor - MAIS PAIC possuem:

19 respostas



Grupo 2

6. As formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor - MAIS PAIC possuem:

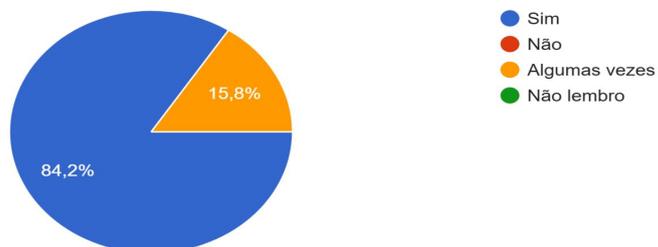
15 respostas



Grupo 1

7. Costuma utilizar os conhecimentos adquiridos nas formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor - MAIS PAIC em sua sala de aula como formador e/ou professor do Ensino Básico?

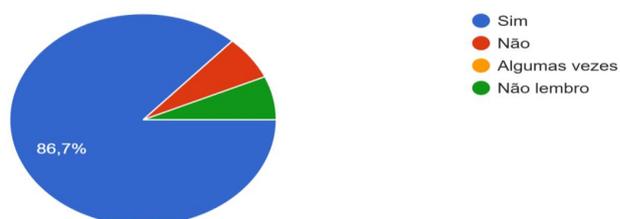
19 respostas



Grupo 2

7. Costuma utilizar os conhecimentos adquiridos nas formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor - MAIS PAIC em sua sala de aula como formador e/ou professor do Ensino Básico?

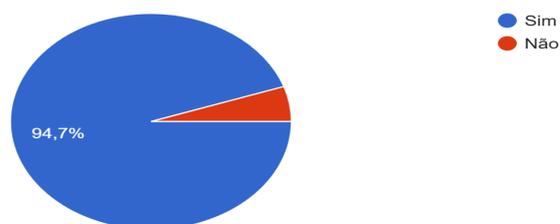
15 respostas



Grupo 1

8. Já recebeu livros de Literatura Infantil do MAIS PAIC (Coleção Paic, Prosa e Poesia) para realizar as formações?

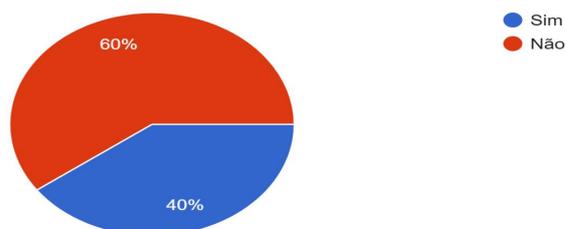
19 respostas



Grupo 2

8. Já recebeu livros de Literatura Infantil do MAIS PAIC (Coleção Paic, Prosa e Poesia) para realizar as formações?

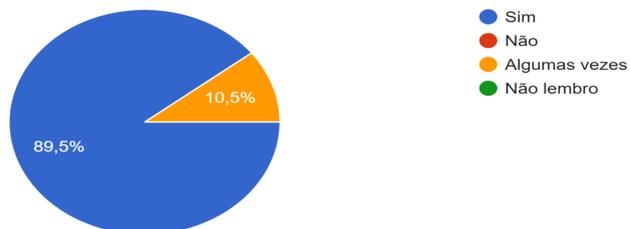
15 respostas



Grupo 1

9. Se sim, utilizou os livros de Literatura Infantil distribuídos pelo MAIS PAIC (Coleção Paic, Prosa e Poesia) em suas formações ou em sala de aula?

19 respostas



Grupo 2

9. Se sim, utilizou os livros de Literatura Infantil distribuídos pelo MAIS PAIC (Coleção Paic, Prosa e Poesia) em suas formações ou em sala de aula?

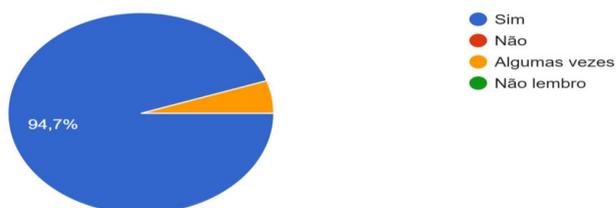
15 respostas



Grupo 1

10. As formações do MAIS PAIC promovem uma reflexão sobre as suas ações com o texto literário já existentes em sala de aula?

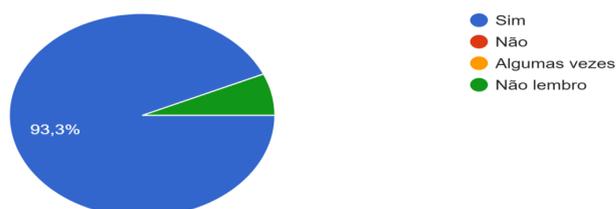
19 respostas



Grupo 2

10. As formações do MAIS PAIC promovem uma reflexão sobre as suas ações com o texto literário já existentes em sala de aula?

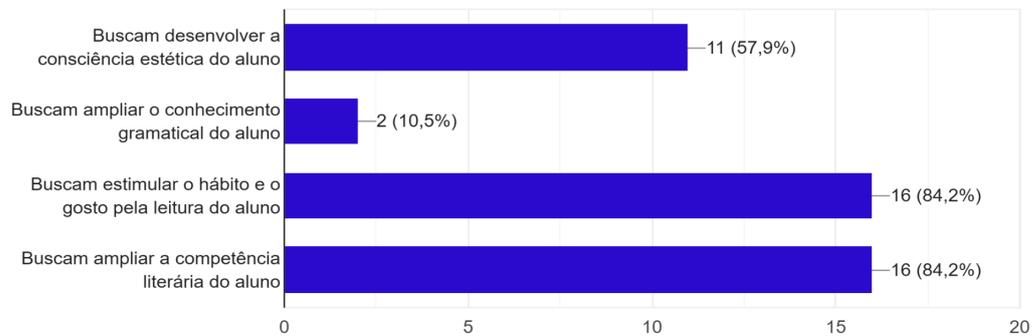
15 respostas



Grupo 1

11. Como as formações do MAIS PAIC refletem sobre a utilização do texto literário em sala de aula? (Pode assinalar mais de uma opção.)

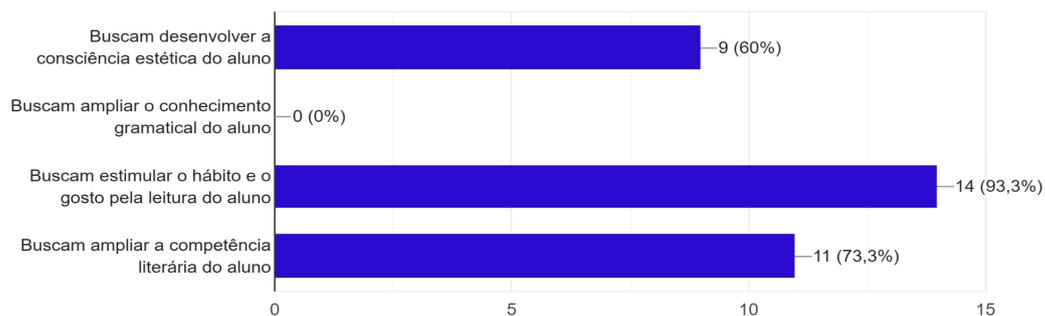
19 respostas



Grupo 2

11. Como as formações do MAIS PAIC refletem sobre a utilização do texto literário em sala de aula? (Pode assinalar mais de uma opção.)

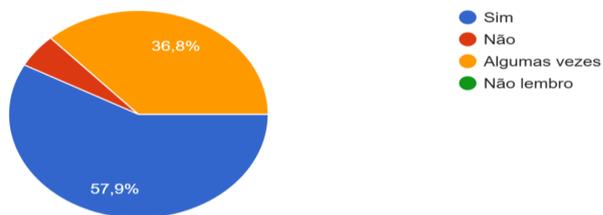
15 respostas



Grupo 1

12. O(A) Senhor(a) realizar algum acompanhamento da prática do professor após as formações continuadas do Eixo de Literatura e Formação do Leitor - MAIS PAIC?

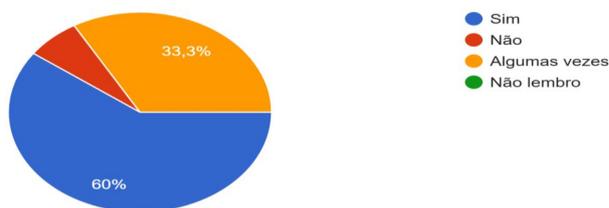
19 respostas



Grupo 2

12. O(A) Senhor(a) realizar algum acompanhamento da prática do professor após as formações continuadas do Eixo de Literatura e Formação do Leitor - MAIS PAIC?

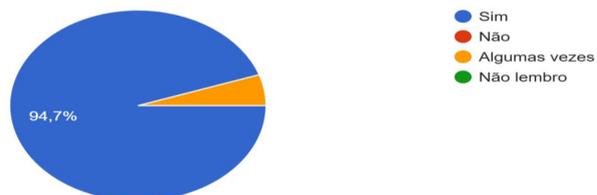
15 respostas



Grupo 1

13. As teorias trabalhadas durante as formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor - MAIS PAIC ressignificaram sua prática pedagógica em sala de aula como professor-formador?

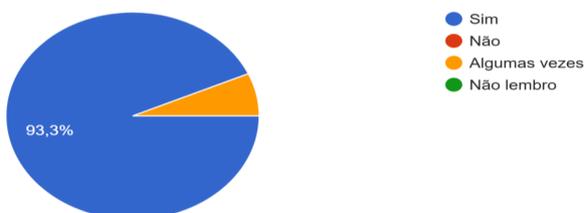
19 respostas



Grupo 2

13. As teorias trabalhadas durante as formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor - MAIS PAIC ressignificaram sua prática pedagógica em sala de aula como professor-formador?

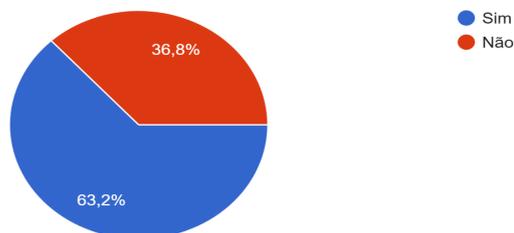
15 respostas



Grupo 1

14. Acredita que as formações do MAIS PAIC precisam melhorar em relação ao foco dado ao ensino da leitura literária em sala de aula?

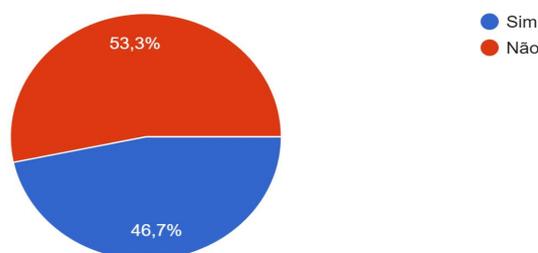
19 respostas



Grupo 2

14. Acredita que as formações do MAIS PAIC precisam melhorar em relação ao foco dado ao ensino da leitura literária em sala de aula?

15 respostas



Se sim, o que o(a) senhor(a) sugere para melhorar essas formações do MAIS PAIC quanto ao ensino da leitura literária em sala de aula?

Grupo 1

- Mais indicações para leitura de professores e não somente de alunos.
- Já tivemos com a Tâmara Bezerra orientações didáticas para a formação do mediador literário. Desde a saída da referida consultora sinto falta de mais leituras teóricas e orientações para o mediador de leitura.
- Precisamos de tempo
- Sempre sentimos a necessidade de aprofundar algum aspecto do processo formativo. No entanto, o que vou sugerir é com relação ao tempo. O tempo destinado às formações do eixo da literatura é muito restrito, para a abordagem de um tema tão relevante e necessário.
- Desenvolver projetos literário.
- Com fundamentação teórica e estudos em grupos.
- Propor estratégias para fomentar a leitura literária. Não apenas indicar textos, mas organizar atividades de leitura.
- Que seja apresentado modelos de projetos que trabalhe a leitura é escrita também

- Trabalhar com oficinas literárias.
- Diante da pandemia foi recuado alguns usos de recursos que retornarão, como a revista, agenda e editais para os acervos. As melhorias são ajustes constantes, daí colocar o sim! As formações estaduais são maravilhosas!

Grupo 2

- Embora tenha dito "não" na pergunta anterior, eu não apontaria mudança no foco que é dado ao texto (pois as concepções do programa são coerentes), mas sim na composição da agenda formativa que é transmitida aos formadores estaduais. No caso, faria uma redistribuição da carga-horária (16 h) do itinerário, tentando conciliar o aporte teórico e a demonstração prática, pois sinto que falta experimentarmos a vivência do texto, sinto que falta observarmos a condução e fruição da linguagem literária dentro das conformidades que o público dos Anos Iniciais pede, sinto que falta a provocação que somente a obra pode nos gerar. Em suma, gostaria que o afetamento da arte literária fosse pautado na mesma proporção que o conhecimento teórico, pois um complementa o outro; e assim, abastecidos de poesia e ficção, nos sentiríamos mais seguros diante das equipes municipais. Digo isso porque, pessoalmente, careço de embasamento para trabalhar leitura literária produtiva na sala dos Anos Iniciais, o que provavelmente é uma defasagem da própria formação em Letras, que é um curso que direciona para o Fundamental II.
- Trabalhar mais estratégias leitoras, uma vez que são atividades dessa natureza que os professores sempre nos pedem e colocam nas avaliações.
- Mais práticas, atividades lúdicas.
- Distribuição de mais literários por professor.
- Anseio por cada vez mais ter uma formação ultra ligada à prática na sala de aula, com trocas de vivências e embasamento em teorias que atendam às necessidades diárias dos educandos e educadores, desafiando-nos a ir além, a fazer mais... estudos de casos com experiência na utilização de materiais lúdicos atrelados a coleção Mais PAIC e etc.
- Acredito que as formações podem incluir mais o trabalho com autores cearenses contemporâneos mesmo que estes não sejam parte do acervo do Mais Paic. Também o eixo pode aprofundar temáticas como: literatura afro-brasileira e indígena no Brasil.
- Fortalecer o acervo literário das intuições de ensino. Intensificar práticas metodológicas

15. Quais os pontos positivos o(a) senhor(a) destacaria nas formações do MAIS PAIC quanto ao ensino da leitura literária em sala de aula?

Grupo 1

- Um dos pontos fortes é o fato de disporem de um tempo considerável para as

formações, transformando em um eixo específico. Isso enfatiza a importância e possibilita vivenciar teoria e prática.

- Outro ponto relevante é a valorização de textos literários produzidos por autores da região, como na coleção MAISPAIC Prosa e Poesia. Entendo que é um tipo de reconhecimento aos talentos da terra, fortalecimento da cultura local e um incentivo aos potenciais escritores que passam pelo processo formativo.
- A escolha dos temas trabalhados, relação teoria e prática em sala de aula
- O incentivo ao hábito da leitura. Os livros entregues são excelentes.
- A troca entre os formadores, as sugestões de práticas, que aliás podem ter mais, e o estudo de textos teóricos, que também poderíamos ter mais.
- Práxis pedagógica
- O incentivo ao trabalho com textos literários. O compromisso na oferta e a hora de contar histórias (sempre com uma dinâmica antes).
- Abordagem teórica; competência das professoras formadoras; indicação de material etc.
- A troca de experiência entre nossa Consultora, formadores SEDUC E REGIONAL.
- Interação, troca de conhecimento, novo olhar
- * Os textos sugeridos;
- * café literário;
- contações de histórias e etc.
- Motivação para uma leitura prazerosa;
- Gosto pela leitura;
- Ampliação de leitura dos textos literários;
- As indicações de textos literários e as bases teóricas.
- A consultora do Eixo; a equipe do Eixo; as sugestões de dinamização dos acervos da coleção MaisPaic Prosa e Poesia; as estratégias como alforje, ciclo de leitura, círculo de cultura, contações, os estudos teóricos com suas reflexões sobre a prática docente, etc.
- A dinâmica, as apresentações dos títulos literários
- Incentivo a leitura, acesso ao mundo encantado da literatura, acesso ao acervo de livros literários que muitas vezes o aluno só tem na escola, ampliação do vocabulário, adquirir novos conhecimentos.
- O ponto positivo em relação ao elemento metodológico do ensino da leitura literária e o desenvolvimento da formação do leitor é a relação leitor-texto, principalmente no que se refere ao Ciclo de leitura; porque há o momento deleite de "ouvir" a contação pelo professor e, ainda, o momento que a história estabelece sentindo com cada criança, qdo elas são estimuladas a vivenciar o círculo de cultura.
- Inúmeros pontos, do deleite a análise linguística na formação pessoal e cidadã!
- Destacaria as "oficinas de dinamizações dos livros da Coleção Paic, Prosa e Poesia do MAIS PAIC" que eram trabalhadas nas nossa formações. Sugiro que voltem a ser trabalhadas, pois essa temática é muito envolvente para os

professores.

Grupo 2

- Teoria sempre alinhada à prática com debates acalorados sobre a relevância do desenvolvimento do aluno enquanto leitor literário.
- Todos os materiais apresentados são pertinentes e fazem bastante sentido para a formação continuada de professores e suas práticas em sala de aula.
- O principal ponto positivo é as estratégias que são construídas para o uso do texto literário na formação do(a) leitor(a). Isso, para o(a) professor(a), é de grande importância, e eu não estou falando de "receitas", falo da construção consciente da ideia.
- As formações recebidas ampliam as possibilidades para o trabalho com o texto literário, fazendo do mesmo, um campo de desenvolvimento integral do aluno, além de desmistificar o didatismo para com a educação literária.
- A qualidade do material teórico, as concepções norteadoras das atividades propostas pelo programa, o potencial intelectual e humano da equipe que dá suporte ao eixo de Literatura (formadores, consultores, etc.), o tratamento que é fornecido aos formadores estaduais (estadia, alimentação, orientação), a rede de comunicação que se estabelece antes, durante e após as formações.
- As leituras propostas, as trocas de experiência e o aprendizado que se adquire.
- O referencial teórico é excelente e dá suporte a prática da leitura literária na escola. As vivências nas formações (Mãos Literárias em Ação).
- Pra mim, foi conhecer a teoria do Cosson.
- As informações teóricas.As interações.
- As atividades práticas e sugestões para o professor trabalhar literatura em sala de aula.
- A conscientização do universo de oportunidades de aprendizagem pela leitura
- A busca constante por implementar as práticas de leitura literária e a formação dos leitores com eficiência nas CREDES, Secretarias, Escolas, principalmente nas salas de aula. E os frutos já estão chegando, as práticas pedagógicas tem sido modificadas a medida que a visão tem sido incutida nas formações estaduais.
- Dentre os pontos positivos vou destacar alguns:
 1. Interação com outros professores/as.
 2. Perceber como o programa acontece nas diversas regiões do Ceará.
 3. Diálogo teoria e prática por quem ministra a formação
 4. Um tempo favorável para a formação, espaço de acolhimento aos/às professores/as
 5. Distribuição de material.
 6. Pessoas que coordenam terem experiência com a literatura e envolverem os demais na proposta do programa.
 7. Destaque para a memória do programa, resgatando o processo histórico de como tudo começou, onde estamos e onde queremos chegar.
- A troca de conhecimento entre os formadores regionais.

Apêndice H – Respostas do Inquérito por questionário ao final do processo de formação continuada



1. Qual sua opinião sobre o trabalho com o texto literário nos anos iniciais (Ciclo de Alfabetização) desenvolvido pelo MAIS PAIC no ano de 2022?

P2 - Um trabalho de excelência onde bons textos eram apresentados, com critérios de qualidade. Ao tratarmos o texto literário também tínhamos boas referências, uma delas era a sequência básica de Rildo Cosson (Motivação/Introdução/ Leitura e Interpretação). As metodologias utilizadas eram o aconchego literário e o alforje de histórias.

P7 - O trabalho com o texto literário nos anos iniciais vem sendo fortalecido e ganhando cada vez mais espaço na rotina de sala de aula. É importante destacar, que as formações Regionais, Municipais do programa MAIS PAIC (hoje denominado PAIC INTEGRAL) tem uma forte contribuição na evolução desse espaço, dado ao texto literário em sala de aula. A prática com alforjes, momentos de aconchegos literários, leitura dinâmica, dentre outras estratégias, estão se unificando e compondo um projeto literário, que vem ganhando proporção e sendo considerado um sucesso nas escolas do estado do Ceará, que é o trabalho com a BIB-BAÚ. Um baú cheio de livros, de encantos, dinamismo, interação e ludicidade; que objetiva promover desde o início do trabalho com o livro da vez, um percurso com práticas deleites de literatura, de encantos, que conversem com outras artes.

P9 - Acredito que o trabalho tem sido excelente. Quando converso com crianças deste ciclo e escuto falarem das leituras do Mais Paic sinto o impacto. Tenho um exemplo recente, que aconteceu fora da sala de aula: Estou com o Clube de Leitura no meu condomínio e um dia o grupo falou o que tinha lido nas escolas, uma menina contou sobre um livro que a marcou muito e era da coleção do Paic. No grupo há crianças de escolas públicas e particulares. O que me chamou atenção é que a criança que lembrou mais rápido momentos de leitura na escola foi exatamente a que tinha tido acesso a coleção.

P11 - Apresentou muita bagagem teórica, sem desempenho prático do acervo conceitual. Do primeiro ao último módulo, aguardei ansiosamente por um momento de experimentação, de degustação da linguagem literária da maneira como ela deve ser transportada aos leitores iniciantes, mas não fui contemplada. O MAIS PAIC adota metodologias extremamente produtivas para a captação de leitores nas séries iniciais, mas a operacionalização destas deixou a desejar, restando ao formador regional

preencher essa lacuna que é tão cara às equipes municipais e à própria CREDE. Entendo que o espírito da formação continuada é apontar caminhos, repensar ações, solucionar carências, todavia, nossos professores querem também atividades modelo, algo em que a teoria seja aplicada com êxito. Não lhes tiro a razão, pois entendo que "não basta oferecer a vara se você não pretende ensinar a pescar". Além disso, conhecendo a jornada exaustiva da classe docente, é compreensível que eles vejam nas formações uma forma de aliviar as pressões do planejamento e a loucura pela obtenção de resultados.

P13 - Considero de muita importância, uma vez que há a possibilidade de envolvimento do aluno em um processo que o levará a perceber que a literatura não se esgota no texto e sim, completa-se no ato de leitura. Dá para trabalhar com o aluno e mostrá-lo que, por meio do texto literário é possível refletir sobre o modo de ver a vida e de se posicionar no mundo.

P16 - A relevância do trabalho com o texto literário nos anos iniciais é indiscutível, pois é através da literatura que a criança desperta uma nova relação com diferentes sentimentos e visões de mundo, adequando assim, condições para o desenvolvimento intelectual e a formação de princípios individuais para medir e codificar os próprios sentimentos e ações. O MAIS PAIC no eixo de literatura visa tornar a criança como sujeito produtor de conhecimento e, acima de tudo, torná-la um leitor da palavra-mundo na acepção freiriana

2. O(A) senhor(a) trabalha com o texto literário nas formações do MAIS PAIC? Se sim, quais textos literários (gêneros) utiliza durante as formações?

P2 - Sim, geralmente os indicados na formação estadual, mas vamos acrescentando outros de acordo com a temática. Os gêneros variam, mas predominam o lírico e o narrativo. Mas a intertextualidade é sempre presente, quando apresentamos um poema, muitas vezes é acompanhado de uma linguagem artística, uma pintura, uma música, um vídeo...

P7 - Sim. O eixo literatura e formação do leitor, protagoniza a leitura deite, o texto literário como práticas fundamentais, para a consolidação de habilidades necessárias a formação integral do educando. Costumamos trabalhar com inúmeros gêneros, que seguem a linha literária, destacando suas características específicas e suas semelhanças com textos da mesma espécie, de maneira a facilitar o estudo e a compreensão de cada um deles; aplicabilidade, metodologias que favoreçam a compreensão por parte do educando do gênero em questão. Utilizamos o conto, o poema, o texto épico ou narrativo - destacando o narrador, personagens, enredo, tempo e espaço; o texto lírico com suas expressões subjetivas de emoções, desejos e ideias, dentre outros.

P9 - Tenho priorizado crônicas, contos e escrita de diários, pois temos trabalhado com o resgate das memórias leitoras do grupo, do contato com livros e história oral.

P11 - Em 2022, utilizei muitos contos, poemas, crônicas, tanto de maneira pontual quanto no conjunto de livros inteiros (O carteiro chegou, Os três Lobinhos e o Porco Mau, A revolta das princesas, Ou isto ou aquilo, As cocadas, ...)

P13 - Procuramos trabalhar nas formações as sugestões que nos são oferecidas nas formações estaduais, porém nas formações regionais, colocamos sempre uma “pitadinha” ao nosso gosto ou como acreditamos que o professor também vá gostar. Sendo assim, usamos contos, poesias, crônicas, narrativas...

P16 - Sim. Normalmente os gêneros utilizados são: poema, conto ilustrado, conto de fadas, crônica, fábula e lendas.

3. Quais textos literários (gêneros) seus alunos mais gostam?

P2 - Contos e fábulas (narrativo) e poemas (lírico).

P7 - Sem dúvida, texto narrativos, que destaque o conto. Ele se encantam com o trabalho desenvolvido envolvendo o conto. Principalmente, quando é apresentado com ludicidade, interação, encanto. A leveza, o deleite, proporcionado pelo o conto estimula nossos educandos a ter prazer pela a leitura.

P9 - Crônicas e poemas.

P11 - Sinceramente, acredito que todos os gêneros que levei foram muito bem recebidos e apreciados, pois os inseri dentro de uma atividade firmada na experiência estética, no encantamento do leitor. Na medida em que os textos selecionados foram se transpondo para as formações municipais, percebi uma multiplicação das conexões despertadas pela obra, ou seja, aquela ideia de que a beleza não cabe em um só, é preciso repartir com o outro a causa de tanta euforia (no nosso caso, a obra literária).

P13 - Como estamos trabalhando diretamente com o professor nas formações, percebemos que não há um gênero específico, o que há é um interesse em estratégias para se trabalhar com os mais variados gêneros.

P16 - Eles gostam mais de poemas e contos ilustrados.

4. Com qual frequência utiliza os textos literários nas formações do MAIS PAIC?

P2 - Em todas as formações utilizamos textos literários.

P7 - Os textos literários são utilizados de forma bem intensificada nas formação do MAIS PAIC. O eixo literatura e formação do leitor, procura fortalecer a presença desses textos em sala de aula, justamente, por conta do encanto, dos novos horizontes, da viagem ao mundo da leitura, promovido por esses textos.

P9 - Sempre.

P11 - Em todas as formações uso o texto literário como protagonista. É ele o CENTRO de nossa atenção, o motivo de nossas conversas, a fonte de nossas emoções.

P13 - Por considerarmos interessante que a literatura seja inserida desde muito cedo na vida de alguém, entendemos que a literatura é um importante instrumento que auxilia no desenvolvimento em diferentes âmbitos da vida, sendo assim, em todos os momentos formativos, de visita que fazemos, procuramos levar sempre uma leitura.

P16 - Sempre, pois não há como realizar uma formação do eixo de Literatura e Formação do Leitor sem a presença do texto literário.

5. Costumava utilizar (e recomendar) outros espaços da escola para realizar leituras literárias com seus alunos?

P2 - Com certeza.

P7 - Sim. Espaço como a biblioteca, sala de multimeios, o próprio jardim da escolar, que possui uma área verde muito ampla, com árvores e espaços bem confortáveis; a quadra poliesportiva, também é bem utilizada nesses momentos de leitura.

P9 - Sim. Na minha prática costumo utilizar novos espaços, mas tenho sentido resistência da coordenação na nova escola, que falou-me, na última vez, que somente o pessoal da educação física poderia sair de sala, que tinha turmas todos os dias na quadra e que não cabia outras turmas. No entanto, vejo espaços ociosos na escola. Nas formações sempre recomendo o pátio, a quadra (quando livre), o jardim, a biblioteca.

P11 - Em termos de recomendação, creio que sim.

P13 - Antes de trabalhar na CECOM (onde estou agora), tenho a experiência de sala de aula e também de Biblioteca. Na escola onde trabalhava, sempre procuramos oportunizar outros espaços para as atividades de leitura: na própria sala de aula, Biblioteca, ginásio, Tenda da leitura (espaço que pedimos para construir na escola), debaixo de um cajueiro (espaço maravilhoso da escola).

P16 - Sim. Pátio, anfiteatro, debaixo de árvores, sala de multimeios etc.

6. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, quais espaços da escola costumava utilizar (e recomendar)?

P2 - Os espaços para a leitura podem ser fixos (cantinho em sala de aula ou biblioteca) e itinerante (quadra, patio, debaixo de uma árvore, dentro de uma rede, onde a criatividade encontrar possibilidades).

P7 - Espaços como a biblioteca, sala de multimeios, o próprio jardim da escolar, que possui uma área verde muito ampla, com árvores e espaços bem confortáveis; a quadra poliesportiva, também é bem utilizada nesses momentos de leitura

P9 - Respondida na anterior

P11 - No mais das vezes, recomendava a própria biblioteca, já que é preciso fazer dela um espaço íntimo ao aluno, pois ela continua sendo um equipamento favorável à construção do hábito leitor. Quanto à indicação de outros espaços, recordo que bati pouco nessa tecla (falha minha, assumo).

P13 - Na própria sala de aula, Biblioteca, ginásio, Tenda da leitura (espaço que pedimos para construir na escola), debaixo de um cajueiro (espaço maravilhoso da escola). Pode-se ainda sair do ambiente da escola e propor a leitura em uma praça, em uma calçada, enfim, depende muito da organização e disposição para a atividade.

P16 - Os mais utilizados são o multimeio, o patio e embaixo de algumas árvores frondosas.

7. O planejamento das aulas é feito em conjunto com outros professores(as), coordenadores(as) ou sozinho(a)?

P2 - Geralmente é feito aos pares, professores dialogando com outros professores, compartilhando práticas.

P7 - Sim. Planejamos semanalmente nossas aulas. Temos dentro da nossa carga-horária 8 horas destinadas apenas para o ato de planejar, planejamento esse que se organiza por área do conhecimento. Trocamos ideias, sugestões, material de apoio, dicas de práticas metodológicas que facilitam esse trabalho com a literatura e a formação do leitor em sala de aula.

P9 - Junto com as/os professoras/es da área de linguagens.

P11 - Costumo esboçar a agenda regional sozinha, baseando-me no itinerário estadual e fazendo as incursões necessárias. Quando termino de colocar as ideias no papel, apresento à CREDE para obter algum parecer, saber se algum texto que escolhi já foi trabalhado anteriormente, qual o apoio material que posso receber. Feito isso, enveredo para a construção dos recursos metodológicos (folders, cartões de visita, quebra-cabeças, jogo de cartas, jogo de tabuleiro, objetos lúdicos, etc.).

P13 - Sempre contei com o apoio da coordenadora de área da escola e outros colegas professores que, assim como eu, procuravam motivar os alunos para essa atividade prazerosa.

P16 - O planejamento das oficinas de letramento literário são realizadas a sós, a princípio, mas, em seguida, socializada com o coordenador escolar.

8) Com que frequência planeja as suas atividades de ensino e qual(is) material(is) de apoio tem para planejar as atividades (material de apoio, como livros didáticos, referencial teórico e outros)?

P2 - No município, os professores têm 1/3 da carga horária destinado ao planejamento. Busco sempre estar me atualizando, utilizando os referenciais teóricos: Cosson, Colomer,

Zilberman, Freire e outros. Fis cursos complementares, Mediadores da Leitura e Literatura Cearense, ambos da Demócrito Rocha.

P7 - Semanalmente. Temos como material de trabalho o PNLD, o material estruturado do MAIS PAIC, artigos técnicos sobre leitura (recebido nas formações, tendo em vista contribuir para o conhecimento técnico do professor), os livros paradidáticos – coleção MAIS PAIC , entre outros.

P9 - Tenho um dia na semana na escola para planejamento, mas nunca dar tempo terminar. Na escola faço mais a parte burocrática: preencher o plano oficial, por exemplo. Trocar ideias com colegas. Mas leituras de textos literários costumo ler à noite em casa (em dias aleatórios - semana, fim de semana). Nesse ponto não entendo quando escuto alguns dizerem que só planejam na escola. Leio pra vida, mas se vejo que cabe na aula da semana anoto na lista de planejamento da semana para organizar na segunda, dia do planejamento. Costumo separar as leituras do mês da sala de aula e as leituras das formações, que costumam puxar diversas outras leituras. É um mundo de descobertas que precisa de mais tempo, silêncio e recolhimento. Mas são fatores que sinto falta no contexto da escola.

P11 - Basicamente numa frequência semanal, utilizando como aparato principal meu repertório leitor; as obras "Letramento Literário: teoria e prática", de Rildo Cosson; "Introdução à literatura infantil e juvenil atual", de Teresa Colomer; "Poesia na sala de aula", de Hélder Pinheiro; "Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos", de Solimar Silva; "Literatura e leitura literária na formação escolar", de Aparecida Paiva, Graça Paulino e Marta Passos; alguns livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental; aplicativos de produção de conteúdos, como o Canva; e softwares indispensáveis (powerpoint e word).

P13 - Na escola onde trabalhava, lancei o Projeto Gincana da Leitura. Além desse, trabalhamos também: Chá literário e Show literário. A escola ainda conta com o Programa Círculos da Leitura, que é do Instituto Braudel. Para planejar essas atividades, buscamos apoio teórico nas obras de Rildo Cosson, Paulo Freire, Izabel Solé e outros.

P16 - O planejamento é contínuo, ou seja, semanalmente, e conta com a utilização de artigos e livros específicos da área de letramento literário para a fundamentação teórica, livros paradidáticos do PNLD literário, livros do MAIS PAIC e do acervo do multimeios.

9. Em geral, que estratégias didáticas o(a) senhor(a) adota no trabalho com a leitura literária?

P2 - Muitas estratégias, mas o principal é selecionar antecipadamente o livro, realizar a leitura, conhecer o autor e dados sobre a obra antes de apresentar aos alunos. Planejar como será realizada essa apresentação do texto literário, geralmente utilizo a sequência básica de Cosso, como disse anteriormente. Há também uma preparação do espaço para que seja um momento de encantamento, por exemplo, um tapete no chão, uma canção, um recurso lúdico e o livro na mão.

P7 - Práticas que promova essa leitura deleite, gerando um encanto, um dinamismo, interação com os educandos. O Alforje é bem intesificado nos anos iniciais, o ciclo de leitura é desenvolvido dentro da rotina de sala de aula. Leitura dinâmica, acochegos literários, cantinho da leitura, a própria BIB-BAÚ. São práticas metodológicas em facilitam, acolhem e encantam nossos discentes nos momentos deleites da leitura.

P9 - Círculo de Cultura que me permita descobrir o interesse da turma e dialogue sobre temas que representem o território que o grupo e a escola está inserida.

P11 - Privilegio a Sequência Básica, o alforje literário e o jogo dramático para atividades mais estruturadas; também gosto de caprichar na apresentação do texto, armando situações curiosas, colocando as obras dentro de caixas, tubos, no formato de etiquetas, crachás, pergaminhos, balões, etc.; procuro ativar outros sentidos do sistema sensorial do leitor para intensificar a experiência estética, proporcionando, por exemplo, a degustação de um prato que tenha relação com as histórias, ou mesmo o seu preparo, o contato com objetos ligados aos textos, o cruzamento da obra com outros gêneros artísticos ou textuais.

P13 - É importante trabalhar a motivação, mostrando a importância da leitura e os benefícios que essa atividade produz. Uma importante estratégia que consideramos no trabalho com o texto literário é a sequência didática.

P16 - As estratégias são diversas: círculo de leitura, momento do reconto, leitura compartilhada, leitura cumulativa, leitura em grupos e em plenária, leitura silenciosa etc.

10. Ao selecionar um texto literário para trabalhar em sala de aula, quais critérios considera importante?

P2 - Qualidade textual, temática e gráfica.

P7 - A organização do enredo, as imagens, tanto as contidas no livro, quanto as que são possíveis serem levadas para fortalecer a compreensão da narrativa. Obras muito extensas as vezes prolonga o trabalho com aquela determinada obra, mas se prender a atenção dos alunos eles mesmos exigem um aprofundamento com o texto em questão, ou seja, não se limitam apenas em conhecer a história, mas de procurar fazer algo além, como dramatizar, desenhar, dançar, se remetendo ao contexto do texto apresentado. Textos que conversão com a própria realidade deles, social, emotive, também falicitam esse apreço e são considerados de grande importancia dentro do processo de escolha.

P9 - Temas que se aproximam da realidade da turma e de problemas sociais que estejam vivenciando na sociedade atual. Também textos que trabalhem o aspecto da leitura e escrita, impacto do livro na vida.

P11 - O primeiro e mais importante exercício que faço é me colocar no lugar do meu público, o leitor iniciante. Levo em conta seu universo de preferências, os temas que mais atraem os ouvidos e olhares dos meus alunos, seus contextos de vida. Depois disso,

procuro selecionar leituras que dialoguem com o mundo do meu aluno, sem, no entanto, prendê-lo exclusivamente a ele. Analiso a capacidade provocativa da obra, o potencial que ela tem de fazer pensar. Avalio as ilustrações, assim como a contribuição que elas dão para a produção do sentido. Analiso a extensão do texto, estrutura lexical, presença de diálogos. Também observo a qualidade criativa do enredo, a forma como se desenrolam as ações, a psicologia dos personagens, o desfecho das tramas. Enfim, há todo um conjunto de previsões e análises por trás de cada escolha.

P13 - Se faz importante considerar, também, o gosto do aluno. Não pode haver imposições, ainda mais se levarmos em consideração que hoje, uma parte considerável de nossos jovens, não gostarem muito de ler. Dessa forma, cabe levar em consideração o que ele quer ler, pois acreditamos que essa relação entre a escola, a leitura e a vida poderia ser muito mais significativa se o professor não se distanciar tanto do contexto social do aluno.

P16 - A temática, o gosto da turma, a relevância do texto para as discussões em sala, o gênero textual e a possível aceitabilidade dos alunos.

11. Quais as suas dificuldades no trabalho com o texto literário em sala de aula?

P2 - A questão do tempo destinado para a literatura na escola, muitas vezes é um tempo roubado. Muitos gestores ainda não acordaram a importância da literatura na formação integral do aluno.

P7 - Por não terem o hábito da leitura em casa ou em outros espaço alheios à escola, muitos discentes acabam reproduzindo e agindo com desprezo à prática literária em sala de aula. Porém, quando é feito com zelo, com dinamismo, com ludicidade, com encanto, logo conseguimos conquistar esse aluno.

P9 - Dificuldade de acesso a livros diversos, visitas a espaços culturais ou construção desses espaços na escola, que dialoguem com a literatura, ausência de bibliotecas e, quando se tem, inadequação do espaço e acervos da biblioteca. E, o principal, no contexto da sala de aula mesmo, número excessivo de alunas/os nas turmas, que dificulta até fazer um círculo de leitura, por exemplo.

P 11 - Atender os Anos Iniciais é um grande desafio que tento desbravar formação após formação. Como venho de um curso que me encaminha para a atuação no Fundamental II, percebo que minhas competências profissionais não estão alinhadas às especificidades dos pequenos, um alunado que está tendo, muitas vezes, seus primeiros encontros com leitura e escrita, situando-se em diferentes fases da alfabetização. É sempre muito custoso organizar uma agenda que consiga suprir as expectativas dos professores, e mais ainda que consiga beneficiar a realidade de cada município, de cada turma. Além disso, o elemento financeiro também pesa, pois o valor da bolsa é bem pequeno para servir aos objetivos das agendas que compomos (aquisição de itens de papelaria, livros literários, livros teóricos, mimos).

P13 - A desmotivação, o não hábito da leitura diária. O não entender, muitas vezes, que a leitura é benéfica. E falo isso, não somente por parte do aluno, mas também vejo esse desinteresse em outros colegas. Entendo que trabalhar o texto literário é uma das atividades do professor de Língua Portuguesa e/ou Literatura, mas não apenas desse professor, mas todos os componentes deveriam trabalhar estratégias de leitura. Acreditamos que um pouco da dificuldade leitora que se apresenta em nossos jovens, pequenos estudantes se deve ao fato de que todos não estão na mesma “onda” da leitura.

P16 - Uma das maiores dificuldades ainda é a resistência por parte de alguns alunos por não terem a cultura da leitura como parte de suas vidas. Outro aspecto a ser considerado é também o pouco repertório dos alunos no momento de contextualizar e estabelecer referências intertextuais no momento da leitura

12. Caso acredite que a qualidade do ensino da leitura literária nos anos iniciais (Ciclo de Alfabetização) precise melhorar, consegue sugerir algumas alternativas?

P2 - Quanto a qualidade, acredito que estamos no caminho certo. Aos poucos vamos ressignificando a literatura em sala de aula, que antes se resumia apenas as fichas de leitura ou resumos de livros. Nas formações seguimos dialogando sobre o espaço de encantamento da literatura. Há uma grande diversidade de acervo. Porém a literatura aparece ainda timidamente na rotina de sala de aula, geralmente de 15 a 30 minutos. O ideal era que se tornasse um componente curricular. Assim poderíamos garantir a sua presença cada vez mais.

P7 - Utilizar metodologias que encantem os alunos, de forma interativa, dinâmica e socializada, incluindo na rotina de sala de aula: alforje, leituras dinâmicas, cantinho da leitura, aconchego literário ou de forma mais atual, incluir todas essas práticas no desenvolvimento do projeto BIB-BAÚ, que poderá ser efetuado de acordo com o planejamento do professor, semanalmente, quizenalmente, mensal, enfim, concluindo uma obra da vez, planeja-se novamente, para iniciar um novo projeto. Tudo feito de forma organizada, planejada e continua.

P9 - Redução das crianças por turma; Continuação de formação continuada sobre literatura para fortalecimento do Eixo de Literatura; Diálogo com gestão das escolas e professoras/es de bibliotecas escolares sobre a proposta do eixo para que também vejam-se como participantes desse processo. Divulgação do acervo e história do Mais Paic: resgate de história do eixo de literatura (memórias de crianças e professoras/es que tiveram contato com as propostas de mediação), para valorização do que já foi construído e escuta de propostas para fortalecimento. Discutir o quanto, muitas vezes, valoriza-se ações de fora do estado e não se intensifica e expande esse projeto que já temos, como é o caso de Círculos de Leitura em algumas escolas do ensino médio no estado do Ceará que utilizam outros programas para mediação de leitura, como é o caso do projeto com Círculos de Leitura implantado pelo instituto Fernand Braudel, que já ouvi professoras/es elogiando. Mas fiquei pensando se o fato de adotarmos um outro

programa não impossibilita expandirmos um tão eficiente que já temos no ensino fundamental I às outras etapas da escola básica.

P11 - As primeiras mudanças que aponto são na estrutura familiar, pois ouço inúmeros relatos frisando a desatenção, a falta de concentração dos alunos (distração) como o maior impasse para o alcance do êxito das atividades escolares (é como se nada os conquistasse, o que gera muita angústia nos professores). Como vivemos em uma sociedade tecnológica cujo ritmo de vida é bastante acelerado, nossos alunos chegam aos bancos das salas de aula totalmente contagiados por essa pressa, com a disposição cognitiva prejudicada pelo uso excessivo de telas, algo que inegavelmente tem atravancado a aprendizagem das crianças. Enquanto os pais ou responsáveis não se conscientizarem do potencial destrutivo dos dispositivos tecnológicos (celulares, tablets, televisores) em mãos infantis, muito dificilmente os professores conseguirão surpreender seus alunos com seus esforços criativos, pois os cérebros dos pequenos já chegam na escola absurdamente cansados, desgastados de tanto estímulo ineficiente. É preciso, portanto, mudar a mentalidade da família para que ela proporcione um estilo de vida mais saudável ao aluno, reduzindo a exposição a telas especialmente antes de dormir, e depois de acordar. Não se pode atribuir somente à escola o sucesso e o insucesso da educação. A base familiar faz toda a diferença e ela é responsável por preparar o terreno (o cérebro dos alunos), adubá-lo, irrigá-lo, para que, quando as sementes do conhecimento forem plantadas, caiam em solo fértil, propício à germinação. Sugiro que as escolas invistam, primeiro, nesse ponto. Além disso, aconselho que as formações estaduais promovidas pelo MAIS PAIC deem a devida importância ao aspecto exequível da leitura literária, isto é, a parte prática. Recomendo que revejam a organização da agenda e destinem 50% do tempo para cada componente do processo formativo, a saber, teoria e aplicação. Não se trata de entregar tudo pronto ao professor, mas de lhe proporcionar exemplos, modelos que possam ser reproduzidos e reformulados a partir de novos textos.

P13 - Como coloquei anteriormente, precisamos todos estar envolvidos nesse processo. Não porque seja essa uma das funções da escola, mas por acreditar que a leitura, além de aumentar nosso campo semântico, nos apresentar a outros mundos, nos liga no senso crítico, nos faz seres pensantes, críticos, participativos e nos faz perceber a informação e sendo informados estamos munidos de argumentos e não nos deixamos enganar por aqueles que não querem que sejamos pessoas que pensam. Acreditamos também que a família precisa estar mais envolvida. Mesmo que o pai ou a mãe não saibam ler, podem proporcionar momentos de leitura. Há outras formas de se fazer leitura que não seja só a decodificada. Leitura de mundo, que compreende as pessoas, as situações e os ambientes, como propunha Paulo Freire.

P16 - Acredito que temos a necessidade premente da qualificação de professores e, acima de tudo, de despertarmos na maioria dos professores a pedagogia do exemplo concernente ao apreço pela leitura do texto literário, pois, na grande maioria, os professores ainda não experienciaram a leitura do texto literário na sua formação acadêmica.